





L'encadrement par privilèges

ou comment soigner le climat d'une école



Madeleine PICHÉ
Doris TREMBLAY
École Notre-Dame-du-Canada

Richard CARRIER
Centre jeunesse de Québec Institut universitaire

José LOPEZ ARELLANO
Chercheur

Préface de Richard CLOUTIER
Ph.D., directeur scientifique du
Centre jeunesse de Québec - Institut universitaire

L’encadrement par privilèges,

ou comment soigner le climat d’une école

Graphisme : Orage Communication

Mise en page : Lucille GRONDIN

Révision linguistique : Les traductions Louise Comtois

Notes : Dans le présent texte, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

Pour des fins bibliographiques, le présent document doit être mentionné de la façon suivante : PICHÉ, M., D. TREMBLAY, J. LOPEZ-ARELLANO et coll.

Centre jeunesse de Québec Institut universitaire 2915, avenue du Bourg–Royal QUÉBEC (Québec) G1C 3S2	Commission scolaire de la Capitale 1900, rue Côté QUÉBEC (Québec) G1N 3Y5	École Notre–Dame–du–Canada 383, rue Chabot QUÉBEC (Québec) G1M 1L4
Téléphone : (418) 661–6951	(418) 686–4040	(418) 686–4040, poste 3310
Télécopieur :	(418) 661–5079	(418) 686–4041 (418) 682–3602

Diffusion : Le nombre d'exemplaires étant limité, nous avons mis à votre disposition une copie en version imprimable sur le site Internet du Centre jeunesse de Québec à la section *Institut universitaire sur les jeunes en difficulté* (www.centrejeunessedequebec.qc.ca/institut/index.html), sur le site Internet de la Commission scolaire de la Capitale, à la section *Publications* (www.cscapitale.qc.ca) ainsi que sur le site Internet de l'école Notre–Dame–du–Canada (www.cscapitale.qc.ca/nd-canada).

Dépôt légal : 1er trimestre 2007
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISBN : 978–2–921151–89–8

Préambule

L'école est un milieu de vie. En fait, pour la plupart des enfants, l'école est le deuxième milieu de vie en importance, après la famille. Certes, la famille exerce une influence beaucoup plus importante que l'école sur le développement de l'enfant mais, sur plusieurs plans reliés à la socialisation des jeunes, l'école fournit une contribution particulière. Par exemple, l'interaction sociale que l'école offre est unique : des liens avec de nombreux pairs du même âge, des occasions de jouer un rôle auprès de plus petits que soi, d'entrer en contact avec des plus grands, de connaître une variété d'adultes potentiellement significatifs, voilà des contributions de l'école que la famille ne peut pas remplacer.

L'école est un univers social complexe et intense, où l'enfant développe son individualité en relevant, tant bien que mal, les défis de l'adaptation aux autres.

C'est toute une culture sociale que l'école propose à l'enfant, avec ses règles explicites et ses règles implicites. Les études qui s'intéressent aux exigences que pose l'adaptation scolaire montrent bien que le « script » d'une école donnée n'est pas transférable directement d'une école à une autre, et que les caractéristiques de l'élève entrent constamment en interaction avec celles de son école pour créer une combinaison unique. Même si toutes les écoles du Québec sont soumises au même cadre normatif, aux mêmes programmes, il n'y a pas une école exactement pareille à une autre (et les élèves dont les parents déménagent souvent en savent quelque chose…). Chaque école est une communauté distincte par son espace physique, son univers social et son climat de vie.

Le climat d'une école, justement, est probablement la dimension la plus importante pour les élèves et les adultes qui y vivent quotidiennement.

Qu'est-ce que le climat d'une école? C'est l'atmosphère qui règne dans le milieu, que l'on respire, une ambiance intangible que l'on perçoit avec tous nos sens et qui est très difficile à définir d'un point de vue opérationnel. C'est une notion systémique,

multidimensionnelle qui renvoie à toute une écologie humaine. Ce n'est pas facile à cerner avec exactitude et les chercheurs en éducation en sont bien conscients. Quand on qualifie un climat d'école comme « agréable » ou « désagréable », « constructif » ou « toxique », « stimulant » ou « déprimant », on fournit une impression globale sans livrer le mode d'emploi, sans cerner l'ensemble. L'école est un monde où les tensions, les violences, les rivalités, les abus de pouvoir se confrontent aux réussites, aux actes de générosité, aux marques de respect mutuel, à la solidarité, à l'entraide, à l'espoir pour donner une résultante unique : le climat.

Le programme PRIVILÈGES est un outil pour soigner le climat de l'école. Certes, il s'agit d'une visée ambitieuse que celle de prétendre pouvoir influencer l'ensemble de l'atmosphère de cette collectivité. Ambitieux oui, mais intelligent aussi. En tant que lecteur du présent document, je prétends que le programme *« Encadrement par Privilèges »* est un puissant dispositif, une idée qui est en cheminement, qui évolue et qui s'articule selon les contextes. Chaque école doit se l'approprier à sa façon, comme chaque élève d'ailleurs. Cette idée repose sur un certain nombre de principes. Quant à moi, j'en ai retenu quelques-uns qui semblent transcender les autres.

D'abord, PRIVILÈGES repose sur le principe que l'école est l'univers des élèves. En ce sens, les élèves constituent la dimension la plus importante autour de laquelle tout le fonctionnement du système doit graviter. En fait, les élèves sont encore plus importants que les règles dont le respect est pourtant si crucial pour le climat.

Dans PRIVILÈGES, le climat de l'école ne se limite pas seulement au climat de la classe. Certes, ce qui se passe dans la classe est une composante très importante (sinon la plus importante) de ce que vit l'élève dans son école, mais il n'y a pas que la classe dans l'école. Il y a aussi tout ce qui se passe en dehors de la classe. C'est souvent à l'extérieur de la classe (dans la cour, les escaliers, les corridors, près des casiers, etc.) que l'emprise du « contrat social » de l'école s'affaiblit, l'encadrement y étant plus flou.

Le programme PRIVILÈGES interpelle tout le monde : partenaires de la communauté, élèves, enseignants, secrétaires, concierge, parents bénévoles, membres d'organismes communautaires, etc. Tous ces acteurs s'engagent à créer un climat favorable, un milieu de vie agréable et stimulant.

Pour arriver à ses fins, PRIVILÈGES utilise la puissance bien connue de la récompense pour renforcer les valeurs de respect, d'entraide, de résolution pacifique des différends, de réussite, les piliers du climat souhaité. L'influence de ce renforcement, par une suite d'actions, se répercute tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de la classe.

Plutôt que de donner aux adultes de l'école un rôle de gardien de la règle, PRIVILÈGES leur donne un rôle de promoteur de récompenses. Plutôt que de chercher la faille ou le point faible, l'adulte recherche les points forts chez l'élève. L'adulte, peu importe son statut dans l'école, s'emploie ainsi à miser sur les comportements positifs d'élèves pour les récompenser. L'action de valoriser les bons coups des élèves devient au cœur de la préoccupation des adultes.

Cela impose évidemment de la cohérence de la part des adultes. Ils doivent se parler pour convenir des façons de faire, des objectifs à atteindre. Ils ont aussi des moyens de mesurer l'évolution du système. Les adultes travaillent ensemble, au-delà des positions hiérarchiques.

Les élèves, quant à eux, évoluent dans un univers où ils sont récompensés. On leur donne le choix d'acheter ce qu'ils veulent dans un menu de privilèges qu'ils apprennent à exploiter. Avec le cumul d'un portefeuille de points, ils participent à une économie de marché de privilèges, ensuite ils partagent entre eux leurs évaluations des expériences vécues, tout en développant leur répertoire de comportements favorables au climat de leur école.

L'idée est certainement intéressante, cependant son application réussie exige plus que le concept à lui seul. Il faut une dynamique entre les adultes de l'école, un leadership d'équipe et des conditions minimales de viabilité.

C'est justement l'objet du présent document, élaboré en collaboration avec une belle équipe scolaire, sous l'impulsion dynamique et sensible d'un anthropologue averti : JOSÉ LOPEZ ARELLANO. Le Centre jeunesse de Québec – Institut universitaire est fier d'avoir contribué au soutien de l'élaboration de ce tableau d'une belle initiative pour les jeunes.

Bonne lecture !

Richard Cloutier, Ph.D.
Directeur scientifique
Centre jeunesse de Québec – Institut universitaire

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier particulièrement les enseignants, spécialistes, secrétaire et personnel d'appui de l'école Notre-Dame-du-Canada, les parents et la communauté pour leur accueil chaleureux, leur appui indéfectible, leur disponibilité, leur enthousiasme, leur sympathie, leur ouverture, leurs commentaires et leur généreuse collaboration. Sans leur participation, cette recherche n'aurait pu être réalisée.

Le présent document a été rendu possible grâce à une subvention du Centre Jeunesse de Québec – Institut universitaire, en octobre 2005, ainsi qu'à la participation de la Commission scolaire de la Capitale qui en a assuré l'édition et qui a permis le dégagement de membres du personnel de l'école Notre-Dame-du-Canada.

Table des matières

Introduction

Un élève est d'abord un enfant, un être en développement dont la trajectoire est incertaine. Cette incertitude devient soudainement affolante à l'idée que le milieu d'éducation projette l'enfant qu'il façonne dans l'avenir. Que deviendra-t-il ? Sortira-t-il de l'école avec « une tête bien faite »? Saura-t-il aborder la vie en mettant à profit les connaissances et les stratégies acquises? Aura-t-il un cœur complaisant?

Que devient l'enfant qui côtoie chaque jour à l'école un adulte qui l'atteint dans sa dignité et sa fragilité de sorte qu'il se referme sur lui-même à cause d'un mot échappé, banal, mais qui s'enfonce, tel une épée, et affaiblit l'estime de soi… pour la vie?

Cette lourde responsabilité, notre milieu l'a partagée, discutée, scrutée dans tous les sens. Que deviendrait l'élève provenant d'un milieu dit défavorisé s'il était considéré d'abord comme un enfant que l'on découvre, que l'on apprécie, avec ses forces et ses faiblesses, celui que l'on aime tout simplement parce qu'il est un enfant? Serait-il différent? Aurait-on assez d'influence pour modifier son parcours? Oui. Notre réponse est catégorique et irrévocablement affirmative.

Notre école figure parmi les écoles en milieu défavorisé, principalement en raison du faible niveau de scolarité des mères et du faible revenu des familles. Environ le tiers des élèves ont un plan d'intervention parce qu'ils présentent des difficultés sur le plan de l'apprentissage et/ou du comportement.

Des recherches sur le sujet[1] indiquent que 30 % d'élèves en difficulté dans un milieu représentent un tournant au-delà duquel ce milieu devient soustractif. Notre clientèle était donc parvenue à ce point critique et nous désirions porter des actions afin de modifier cette dynamique de la culture de l'échec.

---

[1] Cadre de référence Famille, École, Communauté : Réussir ensemble. ***Programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire dans les milieux défavorisés***. MELS, dépôt légal, Bibliothèque nationale du Québec, 2003, p. 9.

Une imposante littérature fait état de l'importance d'une gestion de classe efficace pour permettre à l'enfant d'apprendre dans un contexte sécurisant, agréable et qui développe des habiletés sociales majeures. Cependant, peu d'ouvrages débordent du cadre de la gestion de la classe pour la transposer au niveau de toute une école. L'encadrement par privilèges franchit ce point et érige, en système, une gestion positive de l'encadrement pour tous les élèves de l'école.

Pour faire le contrepoids au système d'encadrement coercitif habituellement présent dans une école, nous expérimentons donc, depuis cinq ans déjà, un système parallèle d'encadrement positif par des privilèges axés sur la valorisation des élèves.

La plupart des privilèges octroyés aux élèves le sont sous forme de temps accordé par les adultes de l'école : ce temps se traduit par une relation exceptionnelle de confiance, de respect et de reconnaissance mutuelle. N'importe quel adulte de l'école a la chance de connaître n'importe quel enfant de la 1re à la 6e année. Aucun élève de 3e cycle, aussi grand, costaud ou pré-ado qu'il soit n'aurait aujourd'hui l'audace de braver un enseignant, un suppléant, un bénévole… avec qui il s'est choisi un privilège!

Les nouveaux élèves que nous accueillons chaque année et qui veulent « s'essayer » sont facilement repérables dans la cour de récréation; cependant, la pression de leur groupe est tellement forte qu'ils n'ont de choix que de se conformer à la culture positive de l'ensemble. Cette métamorphose du climat s'est opérée progressivement, d'une année à l'autre, à mesure que l'influence négative des élèves plus âgés cédait sa place à la nouvelle culture insufflée aux plus jeunes élèves grâce au système PRIVILÈGES.

Dans un milieu comme le nôtre, il est clair que nous favorisons un système universel d'attribution de privilèges afin de favoriser l'intégration de toute notre clientèle scolaire qui se trouve en deçà du seuil critique de réussite. L'élève moyen d'un milieu défavorisé passe souvent inaperçu alors que l'élève doué est peu reconnu, car les enseignants consacrent la plus grande partie de leur temps et de leur énergie aux élèves en difficulté. Les privilèges permettent de rajuster le tir et d'encourager ceux dont on perçoit moins les besoins pourtant bien réels.

Pour la majorité des élèves en difficulté, la récompense est une denrée très rare. En soulignant leurs efforts et leurs réussites dans une autre sphère d'activité et en misant principalement sur du temps de récompense passé avec l'adulte de leur choix, nous venons rehausser leur estime d'eux-mêmes à un degré inestimable.

Du caractère novateur de ce projet sur le plan pédagogique émane une approche globale positive érigée en système. Tous les élèves y trouvent leur compte, car on ne peut retirer les coupons une fois qu'ils sont donnés, peu importe le comportement de l'élève par la suite. De même, il est impossible qu'un élève ne puisse acheter un privilège au cours de l'année; on ne part donc jamais le compteur de l'estime de soi à zéro et l'adulte peut toujours rappeler au jeune cette balise pour lui refléter qu'il a sa place dans l'école. La fibre de l'enveloppe finit par déteindre sur le contenu; à force d'être reconnu, l'élève finit par se reconnaître lui-même.

Tous les adultes de l'école sortent eux aussi gagnants de cet engagement. Il y a beaucoup moins d'interventions disciplinaires et plus de temps consacré à l'enseignement, de même que la cohésion de l'équipe se trouve renforcée de par les interventions plus efficaces de chacun, centrées sur un rapport de respect avec l'élève plutôt que sur un seul rapport de force. Bien sûr, il y aura toujours des irréductibles d'un système axé sur la répression. Lorsque les collègues d'une équipe auront atteint la vitesse de croisière, ou bien ils seront absorbés par le groupe et accepteront de modifier leur approche devant le changement productif, ou bien ils quitteront, en proie à l'incertitude de leur pratique qu'il leur est impossible de changer.

Pour qu'un tel système fonctionne, il faut que tous y participent. La croyance de pouvoir changer les choses est le moteur de ce changement. C'est à l'adulte que revient le rôle d'imprimer ce mouvement de changement auquel se greffera très facilement l'élève. Cependant, s'il est seul à travailler dans ce sens dans sa classe, il dépensera ses énergies à se défendre contre l'immobilisme de ses collègues.

Le travail par cycle constitue une plateforme d'échanges extrêmement utile pour favoriser la concertation des enseignants relativement au système. Il permet de faire émerger les irritants (les nommer, c'est en partie les résoudre), de transmettre ces préoccupations au représentant de cycle puis au Comité PRIVILÈGES et d'y apporter des solutions. Sans cette liberté de parole, un système qui bouscule autant de valeurs serait rapidement torpillé par des détracteurs opposant des résistances très difficiles à vaincre. C'est en effet à partir de l'expérience qu'on peut apprécier, à plus long terme, la portée d'un encadrement aussi particulier. Le Comité PRIVILÈGES devient une sorte de véhicule qui permet l'aller-retour des besoins et des solutions entre tous les intervenants.

Un agent–terrain est un autre élément facilitant pour faire évoluer ce type d'encadrement vers un système dynamique plutôt que statique. Il peut prendre le pouls réel de l'adhésion de l'équipe–école, rappeler, dans un échange informel, les avancées

et les retombées positives du système lorsque le moral des troupes est au plus bas. Il est à l'écoute des humeurs, baisses d'énergie, irritants et questionnements de l'équipe. Il en avise la direction qui peut, à ce moment, ralentir le rythme, anticiper les difficultés, offrir le soutien et l'encadrement nécessaires à la continuation du projet.

Cet agent–terrain peut être le responsable de l'école, un enseignant, un chef de groupe, une éducatrice spécialisée, un conseiller pédagogique œuvrant dans l'école ou toute autre personne n'étant pas en autorité, en qui les enseignants ont confiance et qui exerce une influence positive certaine auprès de ses pairs. Il devient alors un porteur contagieusement positif et actif des visées du projet et s'allier à un tel associé devient, pour la direction de l'école, un gage de réussite.

Si une école veut implanter ce système, il appartient à la direction d'école de croire en ses élèves et à leur capacité de s'améliorer. Croire que féliciter, valoriser et compter sur les modèles positifs ne réduit en rien la zone d'influence de l'enseignant, mais l'accroît davantage. Sanctionner continuellement les mauvais comportements, donner à outrance des « arrêts », des signatures au passeport, attribuer sans relâche des retenues, surtout aux élèves en difficulté, conduit à une surenchère disciplinaire. Nous croyons que féliciter constitue un beau risque, mais difficile à porter seul. Les chances de réussite sont décuplées quand ce risque d'intervention pédagogique est porté par une équipe solidaire et qui tient le même discours.

Cette culture de la valorisation permet d'agir autrement que ce qu'on est habitué de faire. Dans un milieu où sévit la violence, le fait de répondre par plus de coercition, plus de punitions conduit rapidement à un cul-de-sac. Il faut se souvenir que les élèves en difficulté de comportement testent les limites sociales permises, ont une acuité de perception à détecter les failles du système, défient l'autorité pour prendre conscience de leurs propres capacités. Si l'enseignant veut transformer la situation, il doit recentrer l'enfant sur les règles et non pas affecter négativement sa relation avec l'élève.

Enfin, l'importance de lier le système d'encadrement par privilèges à la tâche des enseignants est vitale. On demande beaucoup aux enseignants; leur tâche est très lourde de responsabilités. Pour imprimer un changement, il faut mettre en place les conditions gagnantes qui résistent au quotidien. Reconnaître, dans la tâche des enseignants, les activités PRIVILÈGES au même titre que les activités éducatives est un des incontournables pour réussir la mise en place de ce système.

Après une grande période d'instabilité, nous avons enfin atteint la zone de confort qui ne peut être dépassée que par la créativité des élèves eux-mêmes qui nous

poussent dans cette voie. À titre d'exemple, à la fin de l'année dernière, une élève a abordé l'enseignant de musique qui venait de transmettre un message à l'interphone, en ces termes : « *Bravo, monsieur Michel, vous avez très bien parlé au micro!* ». Que désirer de plus, dans une école, quand ce sont les enfants qui félicitent les adultes!

Nous voilà donc à un point tournant où cet enfant, devenu notre pari le plus fou, le plus grand, pour qui on s'est remis à travailler, passant par-dessus la série de clichés qui collent à la peau des milieux défavorisés, nous livre toute sa richesse : celle d'un capital humain et social à ne pas gaspiller pour la société de demain. Et qui sait? Avec cette approche plus positive d'encadrement par PRIVILÈGES, deviendrons-nous l'adulte de repère de qui, plusieurs années plus tard, l'enfant se souviendra et sur lequel il se modèlera, petite étincelle de résilience?

C'est à tous les adultes de l'école Notre-Dame-du-Canada et à ses partenaires que revient le mérite d'avoir changé en profondeur la couleur de notre école et, en tant que directrice, je leur en suis profondément reconnaissante.

Madeleine Piché
Directrice
École primaire Notre-Dame-du-Canada

Présentation

> *« L'ambiance à l'école était malsaine, il y avait beaucoup de problèmes, de violence, d'impolitesse… À la recré, il y avait toujours des chicanes, les enfants se chamaillaient tout le temps, surtout les plus vieux… Après la rentrée, la récréation était chaotique. Ça se bousculait partout et les élèves n'écoutaient pas. Les profs avaient beau crier, c'était peine perdue… Des fois, ça faisait dur… L'équipe–école était très instable… Il y avait deux ou peut-être trois professeurs qui restaient, les autres changeaient d'école et je les comprends… À cette époque-là, j'étais très impliquée à l'école, je faisais partie du Conseil d'établissement et je faisais beaucoup de bénévolat à l'école. Lors d'une rencontre, je crois que c'était Mme T. qui m'avait parlé de l'idée du système et j'ai dit oui… Je suis embarquée… Et ça a très bien marché… ».*

Ce témoignage d'un ancien parent rend compte d'une façon assez précise de l'ambiance qui régnait à l'école Notre-Dame-du-Canada autour des années 2000, avant que le système d'encadrement positif par privilèges soit instauré.

En janvier 2006, nous avons reçu le mandat de décrire, à travers une approche ethnographique, le fonctionnement d'un dispositif d'encadrement par privilèges en expérimentation depuis cinq ans à l'école Notre-Dame-du-Canada. Ce système, axé sur la valorisation des élèves, avait provoqué des transformations importantes en ce qui concerne le climat et la culture scolaire. La description devait rendre compte et documenter, dans la mesure du possible, les mécanismes ou stratégies à l'œuvre ainsi que ses transformations.

Cadre méthodologique

Tel qu'indiqué, nous avons utilisé une approche ethnographique dans la description de ce dispositif, ce qui consiste essentiellement en l'observation des interactions et des comportements dans la classe, la cour de récréation, les rencontres de travail, etc., dans le but de comprendre de quelle façon les élèves, les enseignants et le personnel scolaire construisent et négocient leurs propres notions du comportement ou du sens de l'activité qu'ils sont en train de mener. J'ai aussi réalisé des entrevues

ouvertes, non directives, ayant comme sujet d'échange la description du système tel que perçu par les divers participants (enseignants, Direction d'école, responsable du service de garde, parents bénévoles, spécialistes, élèves et responsables des organismes communautaires). Avec des élèves, nous avons réalisé un certain nombre de séances utilisant la technique du *focus group*. En faisant appel à cette technique, j'avais l'intention de pratiquer une sorte de « breaching »[1] et, à travers la prise de parole des élèves et de l'enseignant, faciliter l'échange d'impressions et d'opinions sur le système d'encadrement. Dans l'analyse des échanges et des entrevues, nous avons procédé à l'identification du contenu manifeste. Le temps ne nous permettait pas de réaliser une analyse de contenu et nous n'avions pas l'intention de faire appel à une telle méthode. Nous avons postulé qu'il y avait un contexte avant la mise en œuvre du système et un contexte contemporain, le moment de la recherche. Ce postulat a rendu possible l'identification de certaines transformations que l'analyse du contenu manifeste des entrevues et les échanges nous ont permis de dégager.

Limites de la recherche

Le but de la recherche était de décrire le fonctionnement d'un dispositif. Nous n'avons pas eu l'intention d'établir de relations entre les variables contextuelles et les mesures de rendement scolaire ou autre et nous n'avons pas appliqué de questionnaire. L'utilisation de sources documentaires ne visait pas la construction de tendances ni de mesures statistiques. L'approche choisie comporte certaines faiblesses : la description, qui se veut ethnographique, peut faciliter l'introduction d'un biais subjectif, voire infondé, mais elle possède aussi des avantages importants. L'identification d'un cadre interprétatif constitue fort probablement l'avantage le plus intéressant.

Phases de la recherche

La recherche s'est réalisée en trois phases de très courte durée. Une phase de contact, de familiarisation et d'observations s'est déroulée de janvier à février, une période excessivement courte. Nous avons initié les entrevues au mois de mars tandis que le mois de mai fut consacré à la réalisation des *focus groups* et des entrevues avec les parents et les intervenants communautaires. Nous avons commencé la rédaction vers la fin mai. Le document devait être déposé le 29 juin 2006.

---

[1] Il s'agit de faire émerger des informations pertinentes que les entrevues, les échanges ou l'observation ne permettent pas de cerner. Le « breaching » consiste à perturber la routine habituelle pour faire ressortir les mécanismes « allant de soi » à travers lesquels le sens se négocie. Le chercheur n'est pas le seul à voir et remarquer les comportements, les membres du groupe sont aussi en mesure de les observer et surtout de les interpréter (GARFINKEL, 1992).

Historique

Notre-Dame-du-Canada : climat scolaire et violence

Un des thèmes récurrents des témoignages, que nous avons recueillis dans le but de comprendre le processus de mise en œuvre de ce système PRIVILÈGES, fut celui de l'existence d'un climat de « violence » qui régnait à l'école avant la mise en œuvre de ce système PRIVILÈGES. La notion « d'école défavorisée » accompagnait toujours la description de ce climat de violence. Les enseignants utilisaient aussi la notion de « discipline » pour décrire les difficultés antérieurement vécues à l'école. Nous avons essayé de clarifier ces dimensions afin de comprendre les comportements problématiques qui ont motivé l'application du système PRIVILÈGES.

Une analyse plus attentive des témoignages et surtout des commentaires et réflexions des élèves durant les entrevues et les *focus groups* nous ont permis de mieux caractériser ce climat. Il y avait certainement des gestes de violence physique, des vols, des bousculades et du vandalisme. Les enseignants et les parents devaient intervenir avec fermeté auprès de certains élèves, mais la caractéristique la plus irritante de cette ambiance, c'est qu'il s'agissait essentiellement de gestes de violence symbolique et de menaces répétitives : de l'impolitesse, des insultes, des railleries abaissantes, des messages injurieux, méchants[1], une forme de harcèlement continu, un abus de pouvoir

---

[1] La définition du « bullying » rend compte assez bien de ce type violence physique et psychologique. *« Nous dirons qu'un enfant ou une jeune personne est victime de bullying lorsqu'un autre enfant, un jeune ou un groupe de jeunes se moquent de lui ou l'insultent. Il s'agit du bullying lorsqu'un enfant est menacé, battu, bousculé, enfermé dans une pièce ou lorsqu'il reçoit des messages injurieux ou méchants. Ces situations peuvent durer et il est difficile pour l'enfant ou la jeune personne en question de se défendre. Un enfant dont on se moque méchamment et continuellement est victime de bullying. Par contre, il ne s'agit pas de bullying lorsque deux enfants de force égale se battent ou se disputent… Les victimes de harcèlement souffrent souvent d'anxiété et de dépression, de perte de l'estime de soi, malaises physiologiques ou psychosomatiques »* (SMITH, 2004 : 9). Le « bullying » est un concept essentiellement psychologisant qui a tendance à individualiser le problème et à occulter les effets de l'environnement sur les comportements. Le « bullying » conduit vers une interprétation pathologisante de ce type de comportement. Et lorsqu'il est associé à l'environnement, il devient une sorte d'indicateur de populations à risque. Sous cette optique, un biais interprétatif est introduit : c'est la population, les familles, le quartier qui sont à risque et non les institutions ni les écoles. Nous avons évité l'emploi de ce concept.

répétitif. Chez les filles, les incivilités se manifestaient moins à travers la violence physique et plus à travers la médisance, les injures, le dénigrement, le rapportage malveillant. À cet égard, GOTTFREDSON (1985) affirme que l'expérience personnelle de victimisation est liée aux incidents mineurs et les enquêtes réalisées dans le contexte scolaire américain montrent que le véritable problème tient à la haute fréquence des *minors victimations* et d'incivilités[1] beaucoup plus qu'à la délinquance proprement dite (DEBARBIEUX, 2003).

En salle de cours, l'impolitesse, les comportements dérangeants, la défiance de l'autorité de l'enseignant et les conflits entre élèves se soldaient par l'exclusion de l'élève. Les élèves fautifs devaient rester assis dans le couloir. Le nombre d'incidents était tel que la technicienne en éducation spécialisée ne pouvait s'occuper que des cas les plus graves. De toute évidence, les élèves avaient développé des comportements visant le boycottage de la classe[2]. Les enseignants devaient hausser la voix pour se faire entendre et le bruit dans les corridors contribuait à créer une atmosphère stressante, éreintante[3].

En réalité, ce type de micro-violence est une forme d'incivilité largement répandue dans les écoles. Ce type d'incivilité, de harcèlement continu et d'abus de pouvoir exerce une pression continue qui nourrit la violence et provoque le stress cumulatif, le repli sur soi et surtout l'abandon de l'espace public.

---

1 DEBARBIEUX offre une intéressante définition du concept d'incivilité. Selon cet auteur, le concept d'incivilité se dégage de la théorie de l'incivilité, une théorie criminologique qui aide à comprendre le changement global dans la structure contemporaine de la délinquance et l'insécurité. L'augmentation de la petite délinquance est une tendance lourde des sociétés libérales. L'incivilité est d'abord le résultat de cette petite délinquance qui n'aboutit pas à l'élucidation. Les victimes de ce type d'infraction ressentent une impression globale de désordre. La dimension la plus intéressante de ce concept est qu'il montre en creux que l'accumulation des petits désordres entraîne l'abandon de l'espace public par la communauté. Les habitants d'une communauté délaissent l'exercice du contrôle social, les enseignants se cantonnent dans leur classe. C'est précisément ce repli sur soi qui nourrit la violence.

2 Les travaux sur l'ethnographie de l'école ont démontré comment les élèves développent une contre-culture scolaire, essentiellement fondée sur la contestation de l'autorité des maîtres, et la constitution des gangs fondée sur le repli de soi et une sorte d'ethnicisme identitaire (WOODS, 1990).

3 Les études démontrent qu'une des principales sources de stress chez les enseignants est la tendance à hausser le ton de la voix. L'isolement constitue aussi une source de stress. Le travail en équipe, le partage des expériences et la collégialité facilitent le contournement des situations stressantes (TROMAN et WOOD, 2001).

Cette continuelle dégradation du climat scolaire était interprétée d'une double façon par les enseignants de l'époque[1] : comme une caractéristique propre à une école en milieu défavorisé et comme un problème d'indiscipline provoqué par l'abandon de l'autorité parentale. Effectivement, l'école est considérée comme étant une école en milieu défavorisé. Ce milieu est caractérisé par de faibles revenus, un taux élevé de personnes inoccupées, une faible scolarisation, un taux élevé de familles monoparentales[2]. Les évaluations du MELS situent l'école au 9e décile dans l'échelle mesurant la défavorisation.

La perception que les intervenants ont du milieu est bien rendue par le diagnostic réalisé par le programme d'intervention axé sur la famille, l'école et la communauté. Un document d'information détermine quatre éléments défavorables à la réussite scolaire[3] dont des caractéristiques liées aux enfants, à la famille, à l'école et à la communauté. Chez les enfants, le document signale l'existence d'un retard scolaire important, une faible maîtrise de la lecture et l'écriture à la fin de la 1re année, une forte tendance à l'abandon scolaire. Le faible niveau de scolarité des mères et les pratiques parentales sont des facteurs qui risquent d'inhiber la réussite scolaire et qui fragilisent le milieu. L'école risque aussi de devenir un milieu soustractif[4] à cause de la concentration des élèves provenant des milieux défavorisés, entraînant des répercussions sur la gestion de la classe et la motivation du personnel.

---

1 Il est nécessaire d'insister sur ce moment, car selon les témoignages, il y a eu un véritable « point de non retour » autour des années 2003, en ce qui concerne la composition des élèves, la constitution de l'équipe école et les transformations physiques de l'école, entre autres.

2 LAVERDIÈRE (2001 : 81–87) indique que Vanier présente un indice global de vulnérabilité de 96,6, ce qui est inférieur à la moyenne CLSC et place ce quartier en troisième position quant aux conditions d'aisance générale de sa population. Il signale l'existence de trois secteurs particulièrement vulnérables qui côtoient des secteurs à vulnérabilité réduite, c'est-à-dire qu'il existe un important degré d'hétérogénéité dans le quartier, ce qui empêche de jeter un regard uniformisant sur la situation des familles.

3 École Notre-Dame-du-Canada (2004a*)*. « Famille–École–Communauté : Réussir ensemble ». Dans : ***Guide de procédures***, M.A.J. août 2004, nº 701. Document photocopié.

4 Les études sur la pauvreté urbaine ont établi une série d'indices mesurant la marginalité. Par exemple, on considère que la scolarité des mères constitue un indice de prédiction fiable au succès ou à l'échec scolaire des enfants. De la même façon, l'idée qu'un taux au-delà de 30 % des élèves, provenant de milieu défavorisé entraîne un effet de masse critique et risque de convertir l'école en un milieu soustractif, constitue, selon nous, une façon de dédouaner l'école de sa responsabilité et d'occulter ses déficiences.

Cette perception du milieu se confronte à un paradoxe que la mise en œuvre du système PRIVILÈGES nous a permis de cerner : le quartier présente des signes de défavorisation assez évidents. Par contre, la communauté possède un capital social non négligeable qui se concrétise dans sa capacité d'organisation, dans la création d'organismes communautaires et bénévoles, dans les équipements sportifs, culturels et sociaux. Ce capital social est très souvent ignoré, mais on fait appel à lui lorsqu'il s'agit d'appuyer les initiatives de l'école. La participation des résidants du quartier à l'institution de l'ordre civil par des gestes personnels a une incidence non négligeable sur l'école (REITZEL et KEHY, 2003).

L'exercice de la discipline constituait un des aspects les plus stressants chez les enseignants. Pour eux, la dégradation du climat scolaire pouvait se décrire facilement : c'était un climat d'indiscipline. Cette dimension comprend un spectre très large de concepts, attitudes, représentations et comportements. MARZOUK et ST-PIERRE (1998), indiquent que la connotation la plus générale de la discipline est illustrée par la consigne suivante : « *que l'élève fera ce qu'on lui demande de faire sans défier l'enseignant* ». Logiquement, l'indiscipline se traduit par des comportements qui vont à l'encontre des règlements scolaires, implicites ou explicites. Chaque enseignant semble posséder sa propre façon d'exercer la discipline[1], mais dans la culture scolaire québécoise, il y a une tendance marquée vers l'application des « conséquences logiques ». Même si, en théorie, nous devons faire une distinction entre punition et conséquence logique (une

---

[1] MARZOUK et ST-PIERRE (1998) ont réalisé une revue fort intéressante des diverses conceptions de la discipline. Nous transcrivons ici quelques-unes de ces définitions dans le but de montrer la richesse de représentations et d'attitudes envers le système normatif de l'école.

- LEEMAN (1988) définit le problème de discipline comme étant un comportement de l'élève qui interrompt l'apprentissage de la classe ou qui dérange l'enseignant.
- KOHUT et RANGE (1986) suggèrent que toute approche doit impliquer une conscience de soi et une autodiscipline de la part des élèves.
- LÉPINE (1995) définit le concept de discipline comme étant l'ensemble des étapes ou des règles établies par l'école et l'enseignant pour s'assurer que chaque élève se comporte de façon socialement (acceptable)…
- Selon CHARLES (1997), « *le but de la discipline est de supprimer les comportements inappropriés ou de les réorienter. Elle vise à réduire peu à peu les interventions de l'enseignant en apprenant aux élèves à contrôler leur propre comportement* ».
- DREIKUS (1968) définit la discipline comme un processus au cours duquel l'élève apprend à s'imposer à lui-même des limites raisonnables…

Pour tous, la discipline se veut un processus par lequel on fait respecter les normes et on établit un climat de collaboration afin de réduire au minimum les comportements perturbateurs et de maximiser l'apprentissage.

- Selon GORDON (1990), la seule discipline vraiment efficace consiste à amener chaque enfant à exercer la maîtrise de soi… (p. 15–18).

punition exige la soumission de l'élève à la sanction imposée par l'enseignant; la conséquence logique est sensée offrir un choix à l'élève en le plaçant ainsi dans une situation de responsabilisation de ses actions), la frontière entre ces deux façons d'exercer la discipline est, en réalité, terriblement mince.

Pour les enseignants, l'exercice de la discipline fait partie de ce qu'ils appellent « la gestion de la classe », un modèle de fonctionnement quotidien qui consiste à établir des règles et des procédures de travail en classe, des modalités de participation des élèves (lever la main, ne pas interrompre, attendre son tour, etc.), des règles de comportement acceptable lors de transitions, des moyens d'intervention (avertissements verbaux, proximité corporelle, changement de place, isolement, messages aux parents, etc.), d'affichage des dispositifs visuels pour indiquer les écarts des comportements individuels, des stratégies pour maintenir la motivation et des stratégies d'enseignement[1].

La gestion de la classe se réalise à l'intérieur de l'espace clos constitué par la salle de cours. En général, les enseignants ont tendance à établir une sorte de frontière symbolique entre ce qui se passe dans la classe et ce qui se passe ailleurs. Mais comme cette frontière est très perméable, les conflits et les tensions qui émergent durant la récréation ou durant les interactions dans les corridors ont tendance à se perpétuer en classe et vice-versa. Même si formellement il existe une différence entre la gestion des comportements en classe et les comportements dans les autres lieux de l'école, il y a en réalité un chevauchement entre les deux formes d'interventions auprès des élèves.

Les enseignants devaient faire face non seulement aux problèmes d'indiscipline et de comportement en classe, mais aussi à la désaffection parentale. Surtout dans le cas des élèves de troisième cycle, les témoignages recueillis coïncident sur ce point : les parents de ces élèves semblaient avoir perdu toute emprise sur leurs comportements, à l'école et ailleurs. C'était précisément la cohorte de troisième cycle de cette époque qui avait instauré un climat de défiance, d'intimidation et d'indiscipline.

1 ARCHAMBAULT et CHOUINARD (1996) définissent la gestion de la classe comme une forme de fonctionnement qui fait référence aux variables qui contribuent à l'établissement d'un contexte propice à l'apprentissage. Il s'agit, selon les auteurs, *« de la mise en place de règles et de procédures efficaces, de l'organisation de certaines activités routinières et du développement de la responsabilité personnelle quant aux travaux et à l'étude »*. Cette définition se rapproche de ce qu'est le but de la discipline.

En fait, il est difficile de constater s'il y avait ou non une véritable désaffectation parentale[1]. Selon les témoignages des parents, les relations entre l'école et les parents de certains élèves devaient s'améliorer.

L'instabilité de l'équipe–école

Un fait incontournable qui se dégage des entrevues et des échanges réalisés avec les intervenants du milieu est le rôle que joue la stabilité de l'équipe–école dans la création d'un climat scolaire. Cette constatation est par ailleurs confirmée par les recherches sur le lien entre la victimisation et la violence en milieu scolaire. DEBARBIEUX (2003) résume les analyses de SOULE et les résultats d'une enquête menée par GOTTFREDSON montrant que :

> *« … Les facteurs explicatifs de l'augmentation de la victimisation sont l'instabilité de l'équipe enseignante (teacher turn over), le manque de clarté et l'injustice dans l'application des règles (fairness, clarity), même si les facteurs exogènes tels que la concentration des désavantages sont des facteurs très explicatifs… C'est dans les zones urbaines défavorisées que l'on trouve les équipes les plus instables… »*
>
> DEBARBIEUX, 2003 : 22

L'importance de l'équipe–école découle de son rôle dans le développement du climat scolaire. Les études sur l'évaluation de l'environnement éducatif ont démontré que le climat social d'une institution scolaire est composé de trois grandes dimensions[2] : les relations, la croissance personnelle et l'encadrement (JANOSZ, GEORGES et PARENT,1998), si

---

[1] Un des effets pervers des initiatives visant le développement de la communication entre la famille et l'école réside dans le fait que l'école « favorise » un type spécifique d'intervention parentale : celle du « parent éducateur », marginalisant et stigmatisant. De ce fait, des pans entiers de la population ne pratiquent pas ce type d'intervention parentale (POURTOIS et DESMET, 2000). VATZ LAROUSSI (2005), en analysant les relations entre les familles marginales et l'école, démontre qu'il y a plusieurs stratégies de communication avec l'école qui ne passent pas nécessairement par la « participation du parent à l'école ». Dans ce sens, les enseignants ont tendance à relier la désaffection parentale avec l'absence de participation du parent dans le travail scolaire des enfants, surtout durant la réalisation des devoirs et dans l'introduction précoce de la lecture et l'écriture. La lourde tendance de l'école à structurer la vie familiale, surtout en ce qui concerne la vie quotidienne, est un aspect généralement négligé (MONTANDON, 1991).

[2] Le climat social n'est qu'une facette de l'environnement socio-éducatif. L'environnement scolaire est composé de l'arrangement complexe de trois environnements : physique, organisationnel et socio-éducatif. À son tour, l'environnement socio-éducatif est le résultat de l'interaction complexe de trois grandes composantes : le climat scolaire, les pratiques éducatives et les problèmes scolaires et sociaux qui confrontent l'école dans son ensemble. Nous reviendrons sur ce sujet.

bien que l'environnement socio-éducatif d'une école est composé de trois dimensions complexes, le climat social étant la plus importante de par sa dimension médiatrice.

Relations, croissance personnelle et encadrement constituent donc des éléments névralgiques dans le fonctionnement de l'équipe–école. L'aspect relationnel fait référence à l'investissement et au soutien relationnel des membres de l'équipe, la croissance personnelle renvoie aux opportunités qu'offre le milieu et l'encadrement implique les normes (implicites ou explicites), les attentes et les formes de contrôle, et l'ordre qui règne dans le milieu (op. cit. p. 288).

Le dessein et la mise en œuvre du système d'encadrement par privilèges sont étroitement liés à la transformation survenue au sein de l'équipe–école. Les échanges avec les enseignants et la Direction de l'école nous ont permis de déterminer certains facteurs qui contribuaient à la perpétuation d'un climat scolaire inadéquat.

En consonance avec les résultats des enquêtes sur le sujet (GOTTFREDSON 1985 • AMES, 1992 • KELLEY, 1981 • DEBARBIEUX 2003 • JANOSZ, GEORGES et PARENT, 1998 • RUTTER, 1983), les témoignages compilés soulignent les effets pervers que provoque l'instabilité de l'équipe–école. Le faible engagement des membres d'une équipe–école instable, soumis à des changements constants de personnel, constitue probablement un des effets les plus visibles. La dimension relationnelle entre les enseignants n'a pas le temps de se développer. Les enseignants s'engagent dans une relation solidaire, mais à court terme; logiquement, la complicité et l'appui entre pairs s'en ressentent.

Dans le cas de l'école Notre-Dame-du-Canada, le haut taux de roulement empêchait le développement des relations conviviales avec les élèves. Les enseignants, qui occupaient un poste pendant une année ou deux, se limitaient à faire un bon travail mais sans nécessairement se projeter dans le futur. Leur séjour à Notre-Dame-du-Canada était une expérience professionnelle intéressante, profitable à l'enseignant, mais pas nécessairement à l'équipe–école.

Une dimension importante dans le fonctionnement de l'équipe–école était l'existence de clivages, de sous-groupes non structurés et informels, d'enseignants qui se tenaient ensemble. D'après les témoignages, leur statut de doyens de l'école, mais aussi le partage d'attitudes, de valeurs et d'expériences du métier d'enseignant facilitaient leur regroupement[1]. Leur attitude envers les jeunes enseignants était loin d'être accueillante. Le clivage apparaissait au niveau de la perception des problèmes de l'école, des difficultés des élèves et des alternatives. Ce sous-groupe d'enseignants dominait la dynamique du groupe qui se répercutait sur le travail et les relations au sein de l'équipe. Il y avait une sorte de complicité de surface qui ne réussissait pas à se concrétiser dans des projets mobilisateurs. La tendance était de s'attaquer aux difficultés et de chercher d'autres possibilités de façon individuelle.

Il faut souligner un événement majeur dans le fonctionnement des équipes–écoles. En 2002, le ministère de l'Éducation énonce la Loi sur l'instruction publique qui stipule que les écoles doivent élaborer et mettre en œuvre un projet éducatif et un plan de réussite. Le Ministère met en circulation une série de directives et de modèles d'évaluation et d'élaboration de projets éducatifs. Les milieux doivent s'assurer du respect des prescriptions, notamment en ce qui concerne la participation de l'équipe–école. La majorité des équipes–écoles, quand elles existent réellement, ont été prises au dépourvu. Jamais les écoles n'avaient eu à déposer un plan de réussite (ROYAL et LAFORTUNE, 2004). La démarche n'était pas du tout claire et, en plus, l'élaboration de ces plans exigeait l'appropriation du nouveau « Programme de formation de l'école québécoise » qui venait d'être publié.

Les enseignants étaient habitués à produire périodiquement des bilans d'activités et des projets visant l'obtention de fonds pour la réalisation d'activités scolaires ou parascolaires, mais la construction d'un projet éducatif et d'un plan de réussite exige une connaissance assez raffinée du milieu et une projection dans le temps, d'au moins trois ans, ce qui présume la cohésion et la permanence d'une équipe–école.

---

[1] Le lecteur remarquera que nous n'avons pas eu la possibilité d'interviewer les membres de l'ancienne équipe–école et que nous devons partir du souvenir de certains enseignants. Ces témoignages présentent sans doute un biais subjectif. Cependant, un bon nombre d'équipes–écoles sont aux prises avec ce type de clivage, qui fait partie de la dynamique des groupes.

En plus, l'élaboration des évaluations et des projets pousse les équipes–écoles vers le développement d'une culture de régulation par résultats, ce qui constitue une véritable nouveauté dans le monde scolaire québécois. Cette nouveauté culturelle éveillait autant l'enthousiasme que la résistance, surtout parce qu'au même moment, les équipes–écoles étaient en train de se familiariser avec les modalités du travail en équipe–cycle. La transmission d'informations et d'habiletés à travers les formations intensives, les documents de réflexion, les outils et modèles d'évaluation et de construction d'activités éveillaient l'enthousiasme, car cet ensemble de dispositifs facilitait le travail d'intervention et de planification, mais ces dispositifs ne permettent pas de cerner de façon précise le sens inhérent à cette culture de régulation. La production de sens et l'orientation pédagogique de ces tentatives de régulation demeurent, presque par défaut, dans les mains des équipes–écoles et de leur Direction. Logiquement, lorsque l'équipe–école est fracturée par des clivages, que la dimension relationnelle s'appauvrit ou n'existe simplement pas, que le fonctionnement médiocre inhibe ou annule les opportunités de s'y investir et de s'épanouir professionnellement et, surtout, lorsque l'encadrement des élèves absorbe tout le temps et l'énergie des intervenants, la production de sens s'en ressent et devient une activité essentiellement arbitraire, fragmentaire, individualiste, sans aucune relation avec l'intérêt commun. Par ailleurs, l'arrimage fragile et pas toujours réussi entre le projet et les activités quotidiennes provoque aussi la dissension au sein de l'équipe–école entre ceux qui y croient et s'investissent dans l'ajustement des tentatives et les sceptiques qui y participent de façon intermittente.

La Direction et le leadership pédagogique

Au moment de mettre en œuvre le système PRIVILÈGES, l'ancienne équipe–école était aux prises avec une bonne partie des difficultés que nous venons d'énumérer. Dans ce sens, il faut souligner que le renouvellement et la stabilisation de l'équipe–école, l'investissement dans le développement du système PRIVILÈGES et la construction d'une vision commune furent enclenchés par le leadership pédagogique qu'imprima la nouvelle Direction de l'école.

La littérature sur le rôle de la Direction dans la création d'un climat scolaire favorable aux apprentissages démontre que la qualité des interactions entre les élèves et les enseignants est tributaire de la motivation des enseignants et du leadership éducatif et du style de gestion de la Direction d'école. Un style de gestion soutenant et valorisant stimule la motivation des enseignants. La valorisation des opinions, critiques et réflexions du personnel enseignant, le soutien et l'accueil accordé par la Direction aux initiatives personnelles constituent la clef de voûte dans la création d'un climat stimulant et

harmonieux (JANOSZ, GEORGES et al. 1998 ● SHARP, 1996 ● ST-PIERRE et BRUNET, 2004 ● Conseil Supérieur d'Éducation, 1999). La qualité des rapports entre la Direction et le personnel de l'école se traduit par la perception positive, de part et d'autre, d'une bonne collaboration et par les opportunités et l'appui offerts par la Direction dans l'exploration des nouvelles pratiques pédagogiques.

Selon les témoignages, la Direction d'école s'attaqua à la transformation de l'environnement scolaire[1]. L'environnement physique fut modifié totalement, à travers la rénovation complète et l'aménagement de l'intérieur de l'école. La transformation de la cour d'école fut entreprise. L'environnement organisationnel fut aussi transformé[2].

La Direction s'attaqua à la résolution des problèmes de l'école. Grâce à l'analyse des difficultés que comportaient les cohortes et à l'identification de la problématique allant cas par cas, la Direction était en mesure de procéder à un meilleur classement au sein des différents groupes d'élèves. Cette stratégie d'intervention modifia le profil de la clientèle scolaire[3]. Le passage de certains élèves à l'école secondaire et la référence d'autres à des services spécialisés répondant mieux à leurs besoins se répercutèrent dans une diminution radicale de comportements d'intimidation, de batailles et de violence verbale.

L'analyse des cohortes avait permis à la Direction et aux équipes–cycles de déterminer les types de difficultés éprouvées par les élèves : un bon nombre d'élèves se trouvaient aux prises avec un faible capital d'habiletés sociales, avec des difficultés de comportement ou d'apprentissage. Il était clair que l'encadrement coercitif ne permettrait pas à ces élèves de développer les habiletés sociales nécessaires.

---

[1] La Direction d'école a mis en œuvre une série de mesures visant le soutien du personnel et facilitant la présence du personnel à l'école : tutorat, lundis pédagogiques, travail en équipe, soutien à l'enseignant, *team-teaching*, multiplication d'échanges formels et informels entre le personnel, la Direction d'école et les équipes–cycles, stratégies formelles et informelles de rétention du personnel enseignant.

[2] Selon le témoignage des personnes participant à cette entreprise, la transformation de l'environnement organisationnel accapare une énorme quantité de temps et d'énergie. « Mettre de l'ordre dans la paperasse, organiser et faire le suivi de dossiers, c'est une tâche ingrate, mais indispensable au fonctionnement de l'école ».

[3] Il y avait un élève sur trois en 6e année qui était en écart d'âge.

Les échanges entre l'équipe–école et la Direction avaient facilité l'émergence et l'énonciation d'une vision. Il fallait valoriser le travail et l'effort des élèves, obtenir de vrais changements en offrant plus de choix, modifier la perception que les enseignants avaient des élèves, exercer un contrôle moins coercitif et céder plus de pouvoir aux élèves et aux enseignants, accroître le sentiment d'appartenance à l'école, tant chez les élèves que chez les enseignants.

Description du dispositif : fondements et caractéristiques du système

Le système PRIVILÈGES : passer de la loi de la jungle au contrat social

Le système, qui nous occupe et mis à l'essai pour la première fois en 2001–2002, est décrit par les enseignants de la façon suivante : il s'agit d'un système d'encadrement non-coercitif visant l'adoption et le maintien de comportements acceptables chez des élèves de 1re à la 6e année[1] à travers le renforcement positif (les privilèges). Les privilèges sont octroyés aux élèves sous la forme de temps accordé par les adultes lorsque les élèves respectent une règle de l'école, posent un geste d'entraide ou réussissent à résoudre un conflit de façon autonome et pacifique. Les élèves « achètent » ce temps grâce à l'accumulation des coupons qu'ils reçoivent de la part des enseignants lorsqu'ils respectent les règles de vie de l'école. Le « temps » accordé par les adultes est en réalité une activité « spéciale » offerte aux élèves. Ils peuvent recevoir un coupon lorsqu'un enseignant considère qu'ils le méritent, peu importe le moment ou le lieu.

Les activités PRIVILÈGES sont offertes par l'ensemble du personnel scolaire : les enseignants, les spécialistes, la secrétaire, la Direction d'école, le concierge, le menuisier, les éducatrices du service de garde. Les parents bénévoles et les organismes communautaires offrent aussi des activités PRIVILÈGES. Dans le cas de parents bénévoles et du policier communautaire, par exemple, les activités se réalisent à l'école. Dans le cas des organismes communautaires (la bibliothèque du quartier, la Ruche de Vanier, Ressources Parents Vanier, le CPE l'Essentiel, la Maison des jeunes, etc.), les activités se réalisent dans leurs locaux.

[1] Les élèves de la maternelle participent d'une autre façon à ce système d'encadrement : on peut dire qu'ils vivent des activités d'initiation au système.

Les activités PRIVILÈGES ont été intégrées à la charge de travail des enseignants au même titre que le temps de récupération. Il ne s'agit, en aucun cas, d'une activité bénévole de la part de l'enseignant, mais d'une mesure qui facilite leur investissement professionnel.

Les composantes du système

Le fonctionnement du système est assuré par :

- un comité de travail, coordonné par un responsable du système, un représentant de chaque cycle scolaire, un représentant de la maternelle, un représentant des spécialistes, un représentant du service de garde et la technicienne en éducation spécialisée de l'école ;
- un responsable ou coordinateur du système, qui a la charge d'élaborer le catalogue d'achats, de le faire circuler, d'assurer le suivi et l'harmonisation des activités PRIVILÈGES avec les autres activités des élèves (sorties, Québec en forme, suivi orthopédagogique, etc.), de collecter l'information nécessaire à l'évaluation des activités et à la production du bilan ;
- des animateurs : parents, personnel de l'école, responsables des organismes communautaires ;
- d'un programme d'activités ;
- des objectifs ;
- l'octroi des coupons ;
- une philosophie et une intention pédagogique ;
- un mécanisme de rétroaction et de régulation.

Le comité

Le mandat[1] du Comité PRIVILÈGES :

1. Assurer le bon fonctionnement et la continuité du système.
2. Faire la promotion des règles de vie.
3. Assurer le lien entre le système PRIVILÈGES, le plan de réussite et les initiatives ou projets de l'école, notamment le projet Famille–École–Communauté : Réussir Ensemble et « Vers le pacifique ».
4. Veiller à ce que les activités proposées par les adultes soient en harmonie avec la philosophie qui anime le système et le projet de l'école.
5. Soutenir l'ensemble des intervenants dans la diffusion, la gestion et l'application des règles de vie et leur lien avec l'encadrement par privilèges.
6. Veiller à la réalisation des activités dans une période raisonnable. Éviter le chevauchement entre les périodes d'achats.
7. Publier, diffuser et ajuster la liste des privilèges affichée dans chacune des classes.
8. Garantir la communication avec les équipes–cycles, la Direction, les organismes communautaires, les parents et l'assemblée générale en favorisant la circulation de l'information, des idées et des propositions provenant de ces instances.
9. Faire le suivi, réfléchir à la pertinence et relever l'ensemble des comportements, attitudes ou habiletés que des enseignants devront renforcer positivement à travers l'octroi des coupons.
10. Énoncer avec clarté le message envoyé aux élèves.

[1] À partir de l'observation et des échanges avec les membres du comité, nous nous sommes permis d'énoncer ces principes, car il n'existe aucun document spécifiant le mandat du comité.

11. Répondre aux demandes des enseignants, parents, élèves et organismes communautaires, surtout en ce qui concerne l'organisation des activités.

12. Déterminer le nombre de périodes « d'achat » par année en lien avec la Direction de l'école.

13. Assurer la production du catalogue et du calendrier d'activités.

14. Introduire les ajustements nécessaires au bon fonctionnement du système.

15. Faire un bilan d'activités et le présenter à la réunion du personnel, et au conseil d'établissement.

Les rôles et responsabilités sont :

- le comité désigne un animateur et un secrétaire : chacun des membres agit à titre de secrétaire et animateur à tour de rôle et il établit un calendrier de rencontres;

- le responsable ou coordinateur du système convoque le comité, établit l'ordre du jour et s'assure du suivi des dossiers;

- chacun des représentants s'assure de la diffusion de l'information dans son secteur respectif.

Le responsable ou coordinateur du système

La responsable du système est la technicienne en éducation spécialisée de l'école. La tâche de coordination, de gestion et de suivi des activités est comprise dans sa charge de travail. Au début de l'année, la responsable s'assure que les enseignants lui font parvenir le thème et une brève description des activités qu'ils désirent offrir aux élèves. Elle dresse la liste des élèves qui participent à chacune des activités et veille à ce que l'activité se réalise et à ce que les élèves se rendent à l'activité. Certaines activités exigent l'accompagnement des élèves au lieu de réalisation, comme c'est le cas des activités qui ont lieu à la bibliothèque du quartier ou dans les bureaux des organismes communautaires. La responsable veille à ce que l'aller et retour des élèves se fasse de façon sécuritaire. Elle dresse et tient à jour le « Catalogue d'achat d'activités » et assure la circulation de ce dernier. En cas de difficulté, elle se charge de trouver une solution de rechange ou, le cas échéant, d'annuler l'activité. Elle compile l'information nécessaire à

l'évaluation des activités et à la production du bilan. Elle s'assure de l'envoi des lettres d'autorisation que les parents doivent signer. Elle distribue des coupons. Au début de l'année, elle propose des activités et fait les démarches nécessaires pour assurer la participation des organismes communautaires. Le temps consacré à la gestion du système PRIVILÈGES par la technicienne en éducation spécialisée est d'environ cinq heures par semaine et est rentable d'au moins du double du point de vue de la prévention des comportements dysfonctionnels des élèves.

Les animateurs

Au début de l'année, les enseignants déterminent un thème ou une activité qu'ils désirent réaliser avec les élèves. Ils doivent offrir six périodes d'animation d'une durée maximale de 90 minutes. Ils doivent offrir l'activité aux élèves d'un cycle spécifique ou s'adresser à tous les élèves de l'école. Il s'agit de partager ses passions, ses habiletés, ses intérêts mais aussi d'établir une relation conviviale avec les élèves des autres classes, dans un contexte détendu et pas nécessairement pédagogique.

Les parents, le personnel du service de garde et les organismes communautaires doivent suivre la même procédure : offrir une activité destinée aux élèves d'un cycle spécifique et partager ses passions et intérêts dans un contexte convivial et sécuritaire.

Le programme d'activités

Le système PRIVILÈGES est composé d'une variété d'activités organisées en prenant en considération les groupes d'âge. Certaines activités s'adressent exclusivement aux élèves d'un cycle et correspondent aux intérêts et au stade de développement des élèves concernés.

En général, les activités regroupent un nombre restreint d'élèves. C'est l'animateur qui décide combien d'élèves peuvent y participer. Par exemple, une activité sportive (basket) requiert la participation d'un minimum de 8 à 12 élèves. Certaines activités se réalisent en dyades (inviter un ami en classe), d'autres sont destinées à un seul élève (assistant–secrétaire, dîner au service de garde).

La Direction de l'école alloue chaque année un montant de 5 $ pour l'organisation et la réalisation de chaque activité. Plusieurs activités ne requièrent aucun frais, alors que les ressources supplémentaires se négocient avec la Direction de l'école. En général, le coût des activités ne dépasse pas le montant alloué.

Les activités offertes peuvent varier et doivent s'adapter aux besoins du moment. Certaines activités exigent deux périodes ou plus. Il appartient au Comité PRIVILÈGES de répondre aux demandes des enseignants, des parents–animateurs, des organismes communautaires et surtout des enfants.

Chaque activité a un prix. Par exemple, l'activité « Danse » coûte 35 coupons, l'activité « Assistant à la Direction de la Ruche » coûte 40 coupons, le privilège « Emprunter le hibou » coûte 20 coupons. Ce prix varie constamment et dépend de la demande, de la popularité de l'activité et du nombre de coupons en circulation. Il est à noter que l'augmentation des prix dépend de la popularité de l'activité. Plus une activité est populaire, plus elle coûte cher. Le Comité PRIVILÈGES et la responsable du système établissent les prix des activités. Il y a même déjà eu des « spéciaux de la semaine » pour certains élèves ayant plus de difficulté à accumuler des points, mais ayant fait des efforts particuliers. Une certaine souplesse du système doit être préservée pour s'adapter aux besoins du moment.

Le suivi des activités et leur popularité auprès des enfants ont facilité le regroupement d'activités. En prenant en considération le type, le choix, le lieu et le moment, il est possible de regrouper les activités de la façon suivante[1] :

- Choix de privilèges (à petit prix) :
  - Emprunter un hibou (toutou).
  - Créer un modèle de coupon.

- Période de privilèges dans la classe, le secrétariat, etc. :
  - Coiffure de princesse par Mme la Directrice.
  - Apporter un jeu de la maison.
  - Assistant secrétaire.
  - Aller dans la classe de maternelle.
  - Inviter un ami dans ma classe.
  - Une récré à l'intérieur.
  - Une récré prolongée.

---

[1] PICHÉ, M. et D. TREMBLAY (2004). ***Les activités privilèges***. École Notre-Dame-du-Canada, document photocopié, s.p.

– **Privilèges sous forme d'activité au sein de l'école :**
  - Partie de hockey.
  - Improvisation.
  - Peinture sur verre.
  - Jeu du détective.
  - Création de bijoux.
  - Cinéma.
  - Danse.
  - Composition d'une chanson.
  - Basket, etc.

– **Privilèges dans la communauté :**
  - Vélo.
  - Piscine.
  - Assistant directeur à la Ruche.
  - Nettoyage de la cour.
  - Dîner avec les poupons au CPE l'Essentiel, etc.

L'octroi de coupons

L'octroi des coupons est gouverné par un principe de renforcement classique : un événement ou conduite attendu par les adultes est suivi d'un renforçateur (un coupon).

L'efficacité réside :

– dans l'identification de l'événement ou de la conduite à renforcer;

– dans la constance de l'octroi de coupons (ce qui permet de maintenir leur contingence).

En général, un comportement à renforcer est exprimé sous forme de consigne. Certaines conduites sont relativement faciles à identifier et renforcer. C'est le cas des consignes : « *garder silence lors des déplacements dans le corridor* », « *ne pas se bousculer* », etc. Ces événements facilitent l'octroi des coupons parce que leur identification est relativement facile. Le degré de liaison entre les deux stimuli est suffisant pour garantir un degré acceptable de contingence.

L'identification d'autres conduites est complexe, par exemple « *régler un problème de façon pacifique* », d'abord parce qu'il faut en être le témoin et ensuite, parce que ce type d'événement n'est pas « prévisible ». Les enseignants se fient alors au témoignage des élèves impliqués dans l'événement, surtout lorsqu'ils n'ont pas pu observer l'action. C'est précisément la complexité de ces événements et du mécanisme qui s'installe dans l'octroi des coupons (le témoignage de l'élève), qui permettent l'évolution et l'enrichissement du système.

Les événements complexes faisant appel à une stratégie de résolution de problèmes ont des répercussions positives sur l'apprentissage[1]. En fait, lorsque l'élève est en mesure de nommer l'action entreprise, il est en train d'employer un mécanisme interne de « rappel » de la consigne. Cela suggère que l'élève est en mesure de se faire une représentation mentale juste de la consigne et de la conduite à déployer. Cependant, il est tout à fait évident que le « rapportage » peut être motivé par un certain opportunisme ou un goût du pouvoir.

L'octroi de coupons se heurte à deux difficultés :

– L'oubli ou l'inconstance des enseignants. Il arrive que les enseignants oublient simplement de « renforcer » la conduite désignée. Cela est probablement en raison des comportements inacceptables qui ne sont pas des comportements collectifs, mais individuels et il faut suivre les comportements de ces individus dans le but de les renforcer.

– L'identification du comportement à renforcer.

L'identification du comportement à renforcer est déterminée grâce à la délibération qui a lieu au sein du Comité PRIVILÈGES. Cette délibération est tributaire de la collaboration de ses membres, de l'information collectée et des intentions exprimées par les équipes–cycles et par la Direction de l'école. Le plan de réussite constitue un outil efficace dans l'identification et l'énonciation des comportements, mais la réflexion et les besoins exprimés par les équipes–cycles et l'équipe–école constituent les véritables mécanismes d'identification des comportements à renforcer : le climat de l'école en dépend. En effet, les comportements des élèves sont en lien avec le contexte. S'il est vrai que la cour de récréation ne peut pas se confondre avec la salle de cours, ces deux contextes se trouvent intimement associés. La tendance de la culture scolaire traditionnelle est de dissocier ces contextes : dans la cour de récréation on se défoule, dans

[1] La résolution de conflits peut être considérée comme une connaissance procédurale (TARDIF, 1992 : 50).

la salle de cours on travaille, mais puisque dans les deux contextes les élèves sont en train de socialiser, la nécessité d'encadrement demeure.

L'intention fondamentale du système est de pratiquer un encadrement moins coercitif : le travail de réflexion des équipes–cycles, les expériences en classe, les observations, les critiques, les propositions concernant les habiletés et difficultés des élèves revêtent donc une énorme importance. Prenons, comme exemple hypothétique, le désordre qui s'installe durant la période de musique. Il est fort probable que si cela arrive, l'enseignant peut avoir des difficultés à encadrer les élèves. Si cette situation se répète continuellement, le climat de l'école s'en ressent, ainsi que le fonctionnement de l'équipe–école. Si une telle situation se présente, le Comité PRIVILÈGES et la Direction d'école devront s'y pencher et trouver une solution de rechange. On peut voir poindre ici une des facettes intéressantes de ce système de gestion qui dépasse largement la gestion de la classe pour migrer vers un système de gestion–école.

Le Comité PRIVILÈGES de l'école Notre-Dame-du-Canada avait remarqué l'inconstance des enseignants dans l'octroi des coupons. Le fait que les enseignants avaient conservé leur propre système de gestion de la classe, suivi du principe selon lequel l'enseignant ne pouvait pas donner de coupons dans sa classe, provoquaient de l'intermittence dans l'octroi des coupons. Les enseignants avouaient leur oubli et, en cherchant une solution, il fut récemment proposé que le système PRIVILÈGES soit aussi appliqué en classe.

L'arrimage des systèmes de gestion de la classe et le système PRIVILÈGES montrent l'importance que revêtent la réflexion et la circulation d'information au sein du Comité PRIVILÈGES. Il ne faut pas négliger le fait que ces réflexions se font autour d'une représentation (plus ou moins partagée par les enseignants) de l'élève[1]. Cette représentation exerce une influence radicale sur l'exercice de l'encadrement. La délibération collective constitue une sorte de rempart contre les dérives inhérentes à la représentation sociale. Sous cet angle, nous pouvons apprécier tout le potentiel du système PRIVILÈGES dans le façonnement du climat scolaire.

---

[1] La représentation de l'élève évolue selon le cycle, le sexe, l'âge, l'apparence personnelle de l'élève et les contextes. Cependant, cette représentation maintient un lien solide avec ce que PERRENOUD (2004) conceptualise comme le « métier d'élève ».

Les objectifs

L'identification des objectifs a connu une constante évolution et, avec le temps, leur énonciation est devenue plus précise. Durant les premières années de rodage, les promoteurs du système avaient déterminé certaines cibles : favoriser l'encadrement positif et utiliser le moins possible l'encadrement coercitif, développer la notion de respect, apprendre à retarder la satisfaction d'un désir, développer l'habileté à se projeter, améliorer la perception de ses compétences, augmenter l'engagement de l'élève dans la tâche scolaire, etc. Avec le raffinement du système et la réflexion collective de toute l'équipe–école, ces intentions se cristallisèrent en se transformant pour devenir des énoncés logiques et organiquement liés au plan de réussite de l'école[1]. Les voici :

- Augmenter l'estime de soi et les habiletés sociales des élèves.
- Accroître le sentiment d'appartenance à l'école.
- Favoriser un meilleur engagement dans la tâche scolaire.
- Stimuler la participation dans la vie de groupe.
- Réduire les actes de violence et d'impolitesse.
- Réduire les interventions disciplinaires du personnel de l'école.
- Améliorer le climat scolaire.

Le plan de réussite de l'école s'articule autour de cinq systèmes ou contextes d'intervention : les élèves, la famille, la classe, l'école et la communauté[2]. Dans le système PRIVILÈGES, au niveau des élèves, l'intention poursuivie est de conjuguer les interventions de façon à accroître le facteur de la perception de ses compétences, en augmentant leur répertoire de compétences et leur participation en classe et hors classe (activités culturelles, artistiques et physiques). De toute évidence, le système PRIVILÈGES s'arrime à la perfection avec le plan de réussite de l'école en stimulant l'acquisition et le développement du pouvoir d'agir autonome des élèves.

---

[1] L'influence du programme FAMILLE, ÉCOLE, COMMUNAUTÉ : Réussir Ensemble, semble avoir joué un rôle fondamental dans le processus de développement et d'ajustement du système PRIVILÈGES. Les conférences, les séances de formation, les rencontres avec les partenaires communautaires et, enfin, l'atmosphère propice à l'innovation que ce programme a fait émerger dans l'école, contribueraient définitivement à la consolidation du système PRIVILÈGES.

[2] École Notre-Dame-du-Canada (2004). « *Plan de réussite* ». Dans : ***Guide de procédures***. Cahier de gestion 2004–2005, section 7, s.p.

En rapport à la famille, la participation des parents est considérée comme un atout et les trois objectifs énoncés sont :

- Établir des stratégies de recrutement des parents.
- Augmenter la participation des parents dans les activités offertes à l'école.
- Augmenter le sentiment de compétence des parents face à la scolarisation de leurs enfants.

Au regard de ces objectifs, le système PRIVILÈGES constitue un dispositif puissant qui facilite l'accroissement de la participation des parents à des activités qui dépassent le simple bénévolat et qui placent le parent en tant qu'adulte significatif pour l'ensemble des élèves de l'école.

Concernant les améliorations qui devraient appuyer la réussite des élèves en classe, deux facteurs furent retenus :

- Améliorer la perception qu'ont les enseignants du milieu défavorisé.
- Sensibiliser l'équipe–école aux interventions soutenantes.

Les activités (PRIVILÈGES), que réalisent les enseignants avec les élèves, permettent aux deux parties d'établir un lien plus personnel et d'entamer des conversations informelles qui, en contournant la timidité et la différence des statuts, permettent à l'élève et à l'enseignant de se connaître, d'être ensemble sans ressentir les limites de la relation pédagogique. Ces activités permettent d'accroître, tant chez les élèves que chez les enseignants, le sentiment d'appartenance à l'école et constituent un bon moyen pour modifier les représentations stéréotypées.

En rapport à l'école, le système constitue un atout pour le développement d'un climat–école positif et favorable aux apprentissages. Grâce à la participation des organismes communautaires dans l'organisation des activités PRIVILÈGES, l'école est en train de construire un lien organique qui permet aux élèves de ne pas être des simples bénéficiaires de ces organismes, mais de s'initier à leur fonctionnement et à la culture de participation citoyenne.

La philosophie et l'intention pédagogique du système

L'activité éducative stimule l'émergence d'une série de questionnements fondamentaux, et l'engagement dans une relation pédagogique nous pousse à déterminer des causes et des valeurs aux comportements et qualités humaines. Par exemple, est-ce que les difficultés de comportement des élèves proviennent de leur constitution génétique, de leur personnalité ou bien sont provoquées par l'influence des environnements plus larges : la famille, le quartier, la société de consommation, la télévision, les jeux vidéos, etc.

Le monde de l'enseignement s'est développé sous l'influence d'une série de paradigmes scientifiques qui offrent des explications (temporaires mais qui, grâce à leur circulation sociale, sont considérées comme définitives ou dépassées) de certains phénomènes. Le béhaviorisme est sans doute l'approche qui, dans le monde de l'éducation, a le plus contribué à surmonter l'emprise du sens commun dans l'explication des comportements[1] et des mécanismes d'apprentissage. Cette approche a évolué et nous pouvons actuellement déterminer qu'en ce qui concerne le comportement, trois hypothèses de base balisent cette approche[2] :

– Le comportement humain est fonctionnel, c'est-à-dire que la fonction du comportement, à un niveau individuel, est d'obtenir quelque chose ou de se soustraire à une situation aversive.

– Le comportement humain est prévisible, c'est-à-dire qu'il ne se présente pas dans le vide, mais dans un environnement et que nous

---

1 Dans la pratique quotidienne et surtout dans l'application des règles de discipline, il y a une confusion entre « comportement » et « conduite », mais nous n'avons pas l'intention de développer cette dimension (BERTHELOT, 2001).

2 Bien que les principes du conditionnement opérant (renforcement positif, renforcement négatif, façonnement, etc.) restent implicites dans ces postulats, nous ne les développons pas davantage.

sommes en mesure d'identifier les conditions environnementales qui favorisent ou déclenchent certains comportements.

– Que le comportement est modifiable, c'est-à-dire qu'il est possible d'intervenir systématiquement et le changer.

CRONE et HORNER, 2003

La circulation sociale[1] de ces principes (et de beaucoup d'autres, il suffit de penser aux concepts de résilience, d'environnement, d'imputabilité, etc.) est venue enrichir le monde de l'éducation en modifiant la perception des intervenants scolaires. Les témoignages recueillis nous permettent de déterminer quelques principes sur lesquels reposent le développement et le fonctionnement du système PRIVILÈGES.

Le milieu de l'école Notre-Dame-du-Canada a énoncé ces principes comme étant des « croyances » :

– Nous pouvons changer les choses, aider les élèves à modifier leur comportement.

– Les élèves ont la capacité d'apprendre et d'adopter les comportements socialement acceptables et, cela, sans être soumis à des mesures de coercition ou des punitions.

– Féliciter, c'est correct et jeter un regard positif sur les comportements est « plus payant » que voir toujours des défauts.

– Tous les adultes sont significatifs dans la vie des enfants, ils peuvent devenir des tuteurs de résilience. Il faut donc créer les circonstances pour que l'adulte et l'enfant se rencontrent dans un contexte non coercitif.

– L'intérêt tout comme la curiosité amènent l'enfant à comprendre les règles inhérentes à une activité et à les adopter, comme lorsqu'il joue : il faut donc offrir des choix intéressants.

– L'enfant peut apprendre non seulement à respecter les règles, mais à se les approprier et à se comporter en conséquence.

---

[1] GIDDENS (1994 : 45) parle de « réflexivité » : « *La réflexivité de la vie sociale moderne, c'est l'examen et la révision constantes des pratiques sociales, à la lumière des informations nouvelles concernant ces pratiques, ce qui altère ainsi constitutivement leur caractère* ».

– La prévention apporte des changements plus durables que l'intervention.

Nous pouvons constater que les trois premières croyances présentent des ressemblances frappantes avec les hypothèses de l'intervention béhavioriste. Il est fort probable que ces « croyances » sont réellement imprégnées de cette approche, mais l'échange avec les enseignants et les intervenants de l'école et les observations des activités PRIVILÈGES font avancer l'idée que le système PRIVILÈGES fonctionne comme un dispositif hybride. L'environnement des activités PRIVILÈGES est trop vaste et trop complexe pour pouvoir déterminer le « stimulus » qui rend probable le fait que le comportement soit reproduit à nouveau. Bien que la relation séquentielle de dépendance entre les événements : « *gagner un coupon* » et « *garder le silence dans le corridor* » peuvent satisfaire les postulats du conditionnement opérant, le laps de temps qui s'écoule entre l'accumulation des coupons et l'achat des privilèges nous fait croire que la charge symbolique du message que l'adulte et l'environnement envoient aux élèves sont aussi importants que la relation séquentielle entre stimulus et réponse. De là notre prétention qu'il s'agit d'un dispositif hybride, mais aussi parce que le système vise autant le renforcement positif des comportements que le développement des liens significatifs autres que pédagogiques entre l'élève et l'enseignant.

L'intention pédagogique

Les entrevues et les échanges avec les divers intervenants scolaires nous font croire que, pour le moment, l'intention pédagogique du système PRIVILÈGES est en processus de définition. Cependant, l'observation des activités et le fonctionnement même des diverses composantes du système nous mènent à penser que l'identification des comportements à « renforcer », la nature des « activités PRIVILÈGES » et l'importance donnée à la relation adulte–élève comportent une double intention encore en latence : inviter l'élève à « décoder » le problème, c'est-à-dire se faire une représentation juste des attentes et des comportements socialement acceptables et mettre en action les stratégies pour les résoudre.

D'un point de vue théorique, le système PRIVILÈGES se présente comme un dispositif facilitant le développement de compétences sociales[1] : être bien dans sa peau, interagir de manière positive avec les autres et leur environnement, jouer son rôle d'élève–apprenant et respecter un certain nombre de règles de vie que le milieu scolaire exige (DESBIENS, 2003 ● Parilla, Ma, et al., 2002 ● PEYRÉ, 2000 ● PRETEUR et DE LEONARDIS, 1995).

Cependant, un facteur fondamental au développement ou l'acquisition des compétences sociales peut s'énoncer comme ceci : avoir l'intention de trouver une solution au problème[2]. Cet énoncé nous permet de comprendre la proposition fondamentale qui anime le système PRIVILÈGES : grâce à l'encadrement positif, avoir la possibilité de pratiquer d'une façon plus circonspecte l'encadrement coercitif[3]. En fait, tous les dispositifs qui visent l'acquisition et le développement des habiletés sociales se heurtent à ce problème. Cette difficulté est le lot quotidien des dispositifs de gestion des comportements dans la classe (feuille de route, contrat de comportement, système d'émulation, etc.).

Nous pouvons mieux cerner le problème si nous analysons l'apparente « absence d'intention » chez l'élève dans son contexte. En général, pour les élèves avec lesquels nous avons échangé, cette prétendue « absence d'intention » se manifeste comme une sorte de vide intentionnel[4] : *« Je ne sais pas »*. *« Si tu savais qu'il était interdit de courir dans le corridor, pourquoi l'as-tu fait? »*. La réponse immédiate et probablement sincère est : *« Je ne le sais pas »*, *« Je me rappelais plus »*[5]. Nous pensons

---

[1] La compétence sociale en contexte scolaire peut accepter la définition suivante : *« la capacité de s'intégrer et de se faire accepter en classe et au sein d'un groupe d'amis; la capacité à répondre aux exigences particulières du milieu scolaire en jouant son rôle d'élève et d'apprenant et en respectant une série de règles de vie qu'exige le milieu »* (DESBIENS, 2003 : 3).

[2] Certains enseignants utilisaient le concept de « motivation » pour énoncer le même problème. Nous avons choisi le concept d'intention, car ce concept est compatible avec un processus interne inhérent : la délibération de l'individu, sa capacité d'autodétermination. Dans ce sens, nous pouvons penser que la « motivation intrinsèque » peut aussi se présenter en tant qu'intention (PICHÉ, 2003).

[3] Il est vain de penser que l'encadrement coercitif disparaîtra grâce à l'application des dispositifs efficaces et bien rodés. La discipline scolaire ne peut pas faire l'économie de la coercition. Par contre, elle peut se pratiquer d'une façon plus juste et circonspecte. Les « activités–privilèges », en se présentant comme composantes d'une culture scolaire, agissent comme une sorte « d'injonction éducative conviviale», source de motivation extrinsèque (PICHÉ, op. cit.).

[4] Il est fort probable que l'élève ait une intention, mais il ne prend pas le temps ou ne s'investit pas dans sa verbalisation. Grâce à la lente acquisition de son métier, l'élève a appris à déployer des stratégies de contournement pour se soustraire à l'emprise de l'autorité du maître.

[5] Par ailleurs, le « rappel » de l'intention constitue la clef de voûte des thérapies courtes, comme c'est le cas du programme « *Je suis capable* » (FURMAN, 2003).

que chez les élèves du primaire, la « représentation » des consignes comportementales est tributaire du processus de construction de concepts. Ce processus ne se réalise pas de façon séquentielle, mais plutôt récurrente. D'abord, en tant que concepts spontanés (heaps) que l'enfant acquiert à travers les expériences concrètes, quotidiennes et grâce aux interactions avec son entourage[1] et ensuite, grâce à la scolarisation et socialisation formelle à l'école, l'élève est conduit vers l'acquisition et la manipulation de véritables concepts, accompagnés d'un métalangage pour les nommer (DIXON–KRAUSS, 1996). C'est grâce aux interactions avec son entourage que l'enfant acquiert et développe les habiletés nécessaires à la construction des concepts.

C'est dans le contexte scolaire et grâce au climat scolaire et à une matrice culturelle implicite (la culture de l'école) que les élèves et les enseignants sont en mesure d'interpréter les signes qu'ils observent et de construire du sens, de mobiliser leur réflexivité[2].

Le système PRIVILÈGES, grâce à la construction de contextes d'interaction entre élèves et enseignants, facilite la mobilisation de la réflexivité, la lecture de signes qui caractérisent le milieu et la production de sens qui en découle.

Les « activités PRIVILÈGES » permettent précisément le contournement du « vide intentionnel » (s'il existe). Il est possible d'envisager les « activités PRIVILÈGES » comme des lieux de circulation de signes (paroles, gestes corporels, interdits, codes d'éthiques, consignes, etc.) et de construction de sens. Quel sens? Il est impossible d'énoncer pour le moment le contenu de ce vaste champ, car il s'agit d'une activité complexe et organiquement liée au contexte. Pour le moment, nous avons pu simplement constater, à travers les échanges, l'observation et les interviews, que l'activité est interprétée par les élèves. Une recherche plus approfondie pourra, éventuellement, déterminer et élucider les processus de collaboration interprétative qui ont lieu.

---

[1] À l'école, l'enfant est exposé au développement de concepts complexes en forme de relations factuelles, tributaires du développement et de la maturation du processus d'abstraction. Cependant, l'école expose l'élève à l'acquisition et exige la maîtrise de concepts scientifiques (qui s'acquièrent véritablement à l'adolescence), qui exigent la participation des capacités d'abstraction, synthèse et symbolisation, c'est-à-dire du développement du processus d'abstraction synthétique (DIXON–KRAUSS, 1996 : 12–13).

[2] La réflexivité est le « résultat » d'une culture particulière. Par exemple, le phénomène de la file d'attente existe parce que la réflexivité de chacun lui en a indiqué l'existence. Cette perception commune de la file d'attente n'empêche pas que chacun ait une image différente de cette même file. Certains vont se féliciter de constater la discipline sous-jacente, d'autres regretteront de devoir attendre et d'autres encore seront aux aguets de la moindre opportunité pour se faufiler sans se faire remarquer.

Cependant, nous estimons que l'intention pédagogique, que nous pouvons attribuer au système PRIVILÈGES, est dépendante du contexte, de l'environnement scolaire, de la nature de l'activité et de l'intention implicite ou explicite de l'adulte.

Le mécanisme de rétroaction et de régulation

Le mécanisme de rétroaction et de régulation est encore en construction. Ce mécanisme se concrétise dans les activités de réflexion, de délibération et d'évaluation que le Comité PRIVILÈGES réalise périodiquement. La compilation de données, l'élaboration de statistiques de fréquentation, l'établissement de liens organiques entre les équipes-cycles et le travail du comité ont jeté les fondations qui permettront la formalisation du mécanisme[1]. À cet égard, l'efficacité et la solidité de l'équipe–école présentent un facteur déterminant. En effet, le bon fonctionnement du système PRIVILÈGES est tributaire de l'efficacité et de l'adhésion de l'équipe–école et, logiquement, du leadership et du style de gestion de la Direction d'école. Si nous envisageons le système PRIVILÈGES sous une perspective plus vaste, nous pouvons constater qu'il se présente comme un dispositif efficace pour façonner le climat scolaire. Nous avons démontré plus haut que le climat scolaire est une composante fondamentale de l'environnement socio-éducatif (Janosz, Georges et Parent 1998).

[1] L'analyse des situations individuelles et collectives requiert l'appropriation d'un outil spécifique. Nous savons qu'environ 80 % des élèves ne présentent pas de problèmes de comportement (CRONE et HORNER, 2003), mais il y aura toujours des enfants aux prises avec des troubles graves. Nous croyons que l'évolution du comité le conduira inévitablement vers l'identification d'un type d'outils adapté à ces élèves.

Les répercussions du système

Il est impossible d'évaluer objectivement les répercussions du système PRIVILÈGES sur l'environnement scolaire ou le développement d'habiletés sociales ou la réussite scolaire, à cause de la brève période de temps durant laquelle nous avons réalisé notre enquête. Cependant, nous avons postulé qu'il y avait un contexte avant la mise en œuvre du système et un contexte contemporain, le moment de la recherche. Ce dispositif a rendu possible l'identification de certaines transformations que l'analyse du contenu manifeste des entrevues et les échanges nous avaient permis de dégager. Nous ne pouvons pas prétendre qu'il s'agit de constats, mais plutôt d'intuitions, d'impressions partagées et construites avec les acteurs. Nous avons utilisé, en tant que schéma pour organiser la description, les composantes que JANOSZ, GEORGES et PARENT (1998) déterminent en tant que composantes du climat scolaire : le climat relationnel, éducatif, de sécurité, de justice et d'appartenance (op. cit., p. 292–295).

La transformation du climat scolaire

Traverser l'école et sentir l'ambiance d'une atmosphère accueillante, se sentir à sa place, avoir le désir de revenir, se sentir utile et valorisé, s'investir avec passion et avoir la possibilité d'accroître son expérience, se sentir soutenu et compris par ses collègues de travail, passer du bon temps avec les collègues même en dehors des heures de travail, sentir l'appui et la sympathie de la Direction, sentir l'enthousiasme de l'équipe–cycle quand on propose quelque chose, pouvoir se parler, se sentir écouté, aimer ses élèves, sentir que cette année on a fait quelque chose de vraiment important pour ses élèves, sentir qu'on avance, voir les élèves heureux, les voir grandir, écouter les commentaires de parents contents que je sois l'enseignante ou l'enseignant de leur enfant, être fier de dire que tu enseignes dans cette école… Ce sont quelques-unes des phrases formulées par le personnel de l'école pour exprimer le climat scolaire. La transformation de l'école en milieu de vie accueillant et valorisant est probablement l'un des bienfaits les plus remarquables que les acteurs ont ressentis et sont en mesure d'exprimer. Les éléments qui, selon les enseignants, se sont conjugués et ont provoqué cette transformation sont : l'arrivée d'une nouvelle direction, le renouvellement et la stabilisation de l'équipe, la mise en œuvre progressive du système PRIVILÈGES[1].

---

[1] Les avis sont partagés en ce qui concerne l'importance et le nombre de facteurs qui ont provoqué la transformation du climat scolaire. Nous présentons une brève synthèse des commentaires exprimés durant les échanges et les entrevues, qui montrent qu'il y a eu effectivement un changement.

Un certain nombre d'enseignants n'avaient pas vécu la période antérieure à l'implantation du système ou à l'arrivée de la nouvelle direction. Ils n'avaient pas vécu les transformations. Cependant, grâce au partage d'expériences au sein de l'équipe–école, plusieurs enseignants pouvaient se représenter avec facilité l'existence d'un contexte «difficile ». La raison était simple : ce type de difficultés (instabilité de l'équipe–école, violence entre les élèves, impolitesse, démotivation, équipes de travail fracturées par des conflits de personnalité, etc.) est le lot quotidien d'un grand nombre d'écoles.

Le climat relationnel et l'équipe–école

La mise en œuvre du système PRIVILÈGES n'avait pas emballé tout le monde au point de départ, mais la Direction de l'école avait créé les conditions facilitant l'expérimentation, l'expression de l'initiative personnelle et la réflexion collective[1]. Puisque la réalisation d'un certain nombre d'activités PRIVILÈGES fut intégré à la charge de travail, les enseignants avaient « l'obligation » d'organiser une activité et d'octroyer des coupons. Il s'avéra donc indispensable de comprendre le fonctionnement du système, de se familiariser avec les intentions poursuivies. Dans un premier temps, il fut stipulé que l'octroi de coupons par les enseignants devait exclure leurs propres élèves. La décision de renforcer positivement le comportement « silence dans le corridor » avait permis à l'ensemble des enseignants de constater l'efficacité du système : le vacarme que les élèves produisaient lors de leurs déplacements disparut. Cependant, un nombre réduit d'enseignants exprimait un certain scepticisme : ils auraient préféré se confiner dans l'intimité de leur classe et ne pas avoir deux systèmes à gérer.

---

[1] La plupart des enseignants avaient conservé leur système de gestion de la classe. Il n'y a pas de conflit entre le système PRIVILÈGES et le système de gestion de la classe. Le système PRIVILÈGES sert à « faire respecter » les règles de vie d'école (Je dis non à la violence – Je respecte tous les élèves de l'école – Je reconnais l'autorité des adultes, non à l'argumentation ou l'opposition verbale ou non verbale – Je respecte mon environnement, le matériel mis à la disposition – Je m'habille convenablement – Je circule en silence et en marchant dans les corridors). Le système de gestion de chaque classe est à usages multiples. Il sert autant à encadrer les comportements qu'à motiver et à permettre aux élèves d'avoir un point de référence visuel de la tolérance de l'enseignant en ce qui concerne son implication au travail, le comportement en classe, etc. Cependant, là où la gestion de la classe pouvait entrer en contradiction avec le système PRIVILÈGES, c'était dans le fait que le type de « gratification » offert aux élèves pouvait devenir répétitif : plusieurs enseignants avaient établi l'habitude d'offrir comme « privilège » d'aller dîner avec les élèves qui avaient accumulé suffisamment de points durant le mois.

En fait, le système PRIVILÈGES, comme toute innovation technique, représente un processus d'intégration à la culture de l'institution. L'intégration du système entraîne la nécessité de transformer ou d'ajuster la chaîne de travail, les attitudes et les gestes régulièrement posés durant sa réalisation. Cet ajustement se fait toujours de façon inégale et complexe. Il est donc important que l'équipe–école puisse réfléchir aux difficultés et aux résistances inhérentes à toute innovation.

L'expérience a démontré que le système PRIVILÈGES a eu une influence certaine dans l'acquisition de comportements acceptables. Ce constat a facilité une participation accrue à la réflexion et à l'ajustement du système. La liaison organique entre les équipes–cycles, l'équipe–école, la Direction et le Comité PRIVILÈGES s'est répercutée dans la consolidation du climat relationnel au sein de l'équipe école et entre élèves.

Lorsque les enseignants verbalisent les impacts provoqués par la réalisation des activités PRIVILÈGES, une bonne partie de leurs témoignages coïncide avec une vision d'un investissement à long terme. Ces activités permettent d'entrer en contact avec des élèves que l'enseignant ne côtoie pas quotidiennement : l'enseignant peut faire connaissance avec ses futurs élèves, établir des relations dans un contexte non contraignant et convivial.

L'octroi des coupons permet aussi d'exercer un certain rapport d'autorité sur l'ensemble des élèves. La possibilité d'intervenir qu'entraîne l'octroi de coupons est interprétée comme une transformation des rapports élève–enseignant : les élèves n'appartiennent plus au titulaire, mais sont sous la responsabilité de tous les enseignants.

La nécessité de réfléchir au fonctionnement du système et de participer à son ajustement a provoqué la transformation de la « représentation de l'élève » chez les enseignants. L'idée qu'il s'agit d'un milieu défavorisé, difficile, voire « pathogène », exerce encore une emprise solide sur cette représentation. Cependant, la consolidation d'un climat scolaire positif et le silence dans les corridors[1], la consolidation de l'autorité des enseignants, la diminution de conflits à la récréation, etc. font en sorte de modifier la représentation que l'enseignant a de l'élève. La possibilité d'entrer en relation avec un élève inconnu, d'interagir grâce à la réalisation d'une activité conviviale, permet autant à l'enseignant qu'à l'élève de « se représenter » l'autre d'une façon plus juste, moins stéréotypée.

---

[1] Le bruit est un des facteurs de stress chez l'élève.

Penser, imaginer et parfois « construire » l'activité à offrir facilite l'enrichissement des interactions entre les enseignants. Les échanges d'idées, des propos, des suggestions d'« activités PRIVILÈGES » se font dans un climat relationnel valorisant. La réalisation des activités PRIVILÈGES est vue comme une source d'épanouissement professionnel.

Les relations entre élèves

Les élèves perçoivent la transformation du climat relationnel d'une façon différente : ils remarquent la diminution des actes d'intimidation, d'agressions verbales et de bousculades. Même si nous n'avons pas analysé les actes d'intimidation ou de violence de façon directe, les témoignages des élèves nous font croire qu'ils ne se représentent pas l'école comme un milieu propice à la victimisation.

Des élèves qui ont fréquenté d'autres écoles peuvent déterminer des différences frappantes : « *Ici on peut apprendre* ». Il y a moins de querelles, moins d'actes d'intimidation et le bon climat relationnel entre les élèves diminue l'isolement : « *Ici, j'ai des amis. Dans l'autre école, je ne connaissais personne* ».

La participation aux activités PRIVILÈGES est vue par les élèves comme une activité scolaire de plus, mais intéressante, enrichissante, amusante. Les activités sportives attirent majoritairement les garçons. Les activités de bricolage sont particulièrement appréciées parce que les élèves aiment s'investir dans l'élaboration des bricolages et sont en mesure de les montrer à leurs parents. Normalement, les élèves réalisent un bricolage en ayant un destinataire en tête et, régulièrement, les destinataires sont leurs parents. Ainsi, certains élèves ont la chance de jouir d'une double gratification : à l'école et à la maison, car certains parents ont l'habitude de gratifier les réussites de leurs enfants. Les activités qui permettent aux élèves de connaître un métier (par exemple, celui de policier) ou de démontrer leurs habiletés (animer le gala, danser, etc.) sont aussi très appréciées.

Les activités encourageant le don de soi sont particulièrement recherchées, surtout par les filles : aider à servir les collations, aider au placement de denrées alimentaires dans l'entrepôt de La Ruche, lire des histoires aux élèves de la maternelle et autres sont des activités très vendues. Les activités permettant la familiarisation avec une tâche d'adulte, comme « assistant de la secrétaire », « aide du menuisier », « assistant de la technicienne en éducation spécialisée », sont aussi très populaires. Cependant, il y a certaines activités PRIVILÈGES que l'on doit faire valoir en attirant l'attention des élèves pour créer chez eux le goût d'y participer.

Au début, certains élèves nous ont confié qu'ils se sentaient gênés en présence d'un autre enseignant. Ils ne savaient pas quoi dire, comment se comporter. Le fait d'être en compagnie d'un ami leur permettait de surmonter leur gêne. Ils confessaient ne pas savoir comment entrer en relation avec un inconnu, comment faire pour lui adresser la parole sans se sentir gênés[1]. Ils pouvaient surmonter leur gêne grâce à l'imitation (du comportement des autres) et à la «gentillesse » des enseignants. À cet égard, les activités PRIVILÈGES constituent des moments favorables à la socialisation élargie des enfants. Grâce à l'intérêt de l'élève et à l'activité, l'enseignant est en mesure de se rapprocher de la zone de développement maximal[2] de l'élève et, par le dialogue, l'imitation et l'exemple, aider l'élève à accroître ses habiletés sociales et son estime de soi.

Il y a essentiellement deux modalités pour accumuler des coupons : le respect quotidien des règles de vie de l'école qui est consigné dans leur passeport[3], et le respect de consignes régulièrement énoncées par la Direction, la technicienne en éducation spécialisée ou le Comité PRIVILÈGES.

Sans égard à l'âge, l'ensemble des élèves sont capables de décrire avec précision le fonctionnement du système et les buts énoncés par les enseignants[4] : respecter les règles de vie de l'école, apprendre à résoudre pacifiquement les conflits, garder le silence dans le corridor, respecter les adultes, etc. Ils sont conscients qu'il y a un rapport entre l'octroi des coupons et l'achat des activités mais en général, ils ne cherchent pas à se faire gratifier et ne déploient pas de stratégies pour obtenir plus de coupons. D'autre part, les activités PRIVILÈGES sont perçues comme des activités enrichissantes, amusantes, et non pas comme des récompenses. À cet égard, le

---

1 La « gêne » chez les élèves se présente comme un champ sémantique complexe qui permet l'expression d'un ensemble d'attitudes, représentations de la situation et de la personne et de soi-même. La faible estime de soi est fortement associée à ce sentiment de gêne, mais dans le contexte scolaire, cette « gêne » acquiert une énorme diversité de significations. Nous nous limitons à signaler cette dimension, sans prétendre l'explorer ou l'expliquer davantage.

2 DIXON–KRAUSS, 1999.

3 Le passeport est un document où sont décrites les règles de vie de l'école et où les enseignants consignent les résultats quotidiennement. Avec le passeport, les élèves peuvent accumuler des coupons : 25/25 = 5 coupons, 20/25 = 4 coupons, etc. Le maximum des coupons cumulables est de 5. Ces points sont consignés dans un « bordereau de privilèges » sous la responsabilité de l'élève.

4 Ces consignes peuvent être modifiées constamment ; le Comité PRIVILÈGE détermine la consigne ou le comportement à renforcer et le rend public. Par exemple, durant l'hiver, la consigne *« Je m'habille convenablement »* fut l'objet de renforcement positif. La mise en œuvre du projet *« Vers le pacifique »* fut également intégré au système PRIVILÈGES. Les élèves qui, de façon autonome, appliquent les principes de résolution pacifique des problèmes sont gratifiés avec des coupons.

système PRIVILÈGES ne marginalise pas des enfants qui n'accèderaient pas à des activités plaisantes, comme c'est le cas dans les systèmes de récompenses traditionnels (par exemple, feux de circulation, activités–récompenses de fin d'étape, etc.).

Climat de sécurité

Ce fut intéressant de constater qu'autant les élèves que les enseignants sont en mesure de verbaliser la sensation de sécurité ressentie à l'école. Dans le cas des enseignants, la sensation de sécurité sert à véhiculer la certitude de jouir du « respect » de la part des élèves, des parents et de la Direction de l'école. Ce qui produit le plus de crainte chez un enseignant, c'est la contestation de son autorité, l'obstination, les réactions grossières et parfois violentes. La crainte de se voir impliqué dans une escalade avec un élève récalcitrant provoque un ras-le-bol et un découragement chez l'enseignant. Selon les témoignages : *« Il suffit de se voir impliqué dans une seule escalade et la journée est foutue ! »*. À cet égard, le système PRIVILÈGES semble avoir eu un impact positif : d'après les témoignages des enseignants, l'impolitesse, l'obstination et autres comportements visant à résister, à défier l'autorité ou à éviter la réalisation d'une tâche ont connu une diminution significative. Certaines difficultés demeurent : la technicienne en éducation spécialisée continue ses interventions, le nombre d'élèves en difficulté n'a pas diminué, mais le nombre de situations critiques a diminué notablement[1]. Si nous prenons comme indicateur (des difficultés qui confrontent les élèves) le nombre de plans d'intervention : 80 sur 292 élèves[2], nous pouvons constater que pratiquement un élève sur trois requiert une intervention spécifique. Ces élèves exigent des formes de suivi et d'encadrement qui pèsent lourd sur la tâche de l'enseignant. Malgré ces difficultés, les enseignants ont été en mesure de déterminer l'émergence d'un climat de sécurité et de respect dans leur rapport avec les élèves, les parents, le personnel enseignant et la Direction d'école.

Les règles de vie de l'école énoncent avec précision qu'un des comportements à développer est le respect de l'autorité de l'adulte ; c'est une « valeur » imposée par l'école et par la société. Le système PRIVILÈGES permet le renforcement positif de cette valeur que les élèves finissent par percevoir comme naturelle, cela va de soi. S'installe

---

1 Nous n'avons pas compilé de données sur ce sujet, mais le témoignage de différents intervenants, enseignants, suppléants, nous permet d'avancer cette affirmation.

2 Sur 80 élèves, 20 possèdent une cote TC reconnue par la CSC, les autres sont en difficulté d'apprentissage ou des élèves fragiles. Le nombre de PI ne constitue pas un indicateur fiable, car ce nombre ne reflète pas de façon fidèle les difficultés réelles auxquelles sont confrontés des élèves. Cependant, le nombre de PI nous permet de comprendre les caractéristiques du milieu.

ainsi une sorte de pression collective au sein des groupes qui facilite la consolidation de cet « habitus »[1].

Dans le cas des élèves, le climat de sécurité s'exprime par la diminution de la peur de se faire intimider ou violenter dans la classe ou dans la cour de récréation. Selon leurs propres témoignages, la médisance, les insultes et les menaces sont encore monnaie courante dans les relations entre pairs. Cependant, ces incivilités arrivent à l'abri du regard des adultes et constituent une sorte de violence latente, de structuration de relations entre pairs. Malgré la persistance de ces comportements parmi les pairs, les agressions, bousculades, insultes, batailles et messages injurieux ont connu une diminution incontestable : les élèves étaient en mesure d'en témoigner.

Climat de justice

Les élèves perçoivent comme étant justes les conséquences imposées et la réaction disciplinaire des adultes. Ils reconnaissent la légitimité et l'équité des règles : « *S'il n'y avait pas de règles, comme respecter les adultes, être poli, régler les conflits de façon pacifique, ça serait le bordel, tous contre tous : ça ne serait pas une école* » selon les paroles d'un élève qui avait participé à un *focus group*. Les élèves ont le sentiment de sécurité et de justice face à l'autorité des adultes. Ils sont en mesure de faire un lien direct, de cause à effet, entre les consignes énoncées par les enseignants et l'octroi des coupons : « *Si on respecte les règles de vie de l'école, on reçoit des coupons* ». Nous avons demandé s'ils considéraient « juste » que les élèves qui respectent toutes les consignes ne reçoivent pas autant de coupons que les élèves qui ne respectaient pas les consignes. Ils ne considéraient pas que recevoir moins de coupons était « injuste », parce que certains élèves avaient besoin de se faire rappeler comment se comporter. L'octroi de coupons est, selon leur interprétation, une sorte de mécanisme de rappel.

Leur perception de l'octroi des coupons peut partiellement expliquer leur hésitation devant le choix des activités PRIVILÈGES offertes. Quelquefois, les enseignants doivent chercher à attirer l'attention de certains élèves et faire valoir une activité et les inciter à participer. Certains élèves ont tendance à « acheter » la même activité et ne pas faire l'expérience de vivre d'autres activités. Ils sont conscients qu'il y a des règles de

[1] L'habitus est un ensemble de dispositions (ou manières d'être) durables et transposables, structure « structurée » prompte à fonctionner comme structure « structurante ». Il s'agit de l'incorporation des expériences, cette incorporation permettant alors à l'agent de se mouvoir et d'interpréter le monde social (BOURDIEU, 1986).

vie à respecter : c'est l'intention ou la motivation qui fait souvent défaut. À cet égard, la participation aux activités PRIVILÈGES acquiert toute son importance : socialiser avec l'adulte facilite l'acquisition des manières et dispositions socialement acceptables pour interpréter et se mouvoir dans le monde scolaire et social.

Climat d'appartenance

Il est impossible d'imputer la création du climat d'appartenance au système PRIVILÈGES et d'établir une relation de cause à effet. Cependant, le système PRIVILÈGES facilite la construction d'un climat scolaire positif. Les élèves se sentent fiers d'appartenir à l'école : ils se sentent respectés et valorisés. Ils sont en mesure de comparer le « prestige » des autres écoles et sont fiers de constater que leur école est perçue par le milieu comme étant une « bonne école ». Mais au-delà des comparaisons, les élèves se sentent bien à l'école : celle-ci est considérée comme un milieu de vie accueillant, sécuritaire, riche en apprentissages de toutes sortes.

La participation des élèves aux « activités de reconnaissance » : *Gala méritas, Coups de cœur du vendredi, Grands rassemblements, Journée portes ouvertes*, etc., qui sont des dispositifs pour souligner les compétences des élèves[1], constituent de véritables rites collectifs qui consolident le sentiment d'appartenance des élèves, enseignants, parents et organismes communautaires.

Les enseignants expriment un sentiment semblable : l'école constitue un milieu de vie intéressant qui favorise leur épanouissement professionnel. Ils se sentent concernés par la situation de leurs élèves. Ils apprécient la bienveillance des autres, le dynamisme de l'équipe–école, ils se sentent fiers de travailler à l'école, de vivre dans un climat chaleureux. L'équipe–école fonctionne comme un filet de sécurité en cas de besoin. Les gens parlent le même langage, il n'y a pas de clans ni de « commérages ». L'école est « structurée », ce qui garantit le soutien, la solidarité et l'entraide. Les équipes–cycles fonctionnent bien : les gens apprécient les diverses approches pédagogiques pratiquées par les enseignants, leur rythme de travail et le travail des spécialistes est facilité par le climat de respect qui existe à l'école. Les activités sociales qui se réalisent à l'école sont agréables et rehaussent le climat familial qui y règne. La Direction de l'école est particulièrement appréciée par l'ensemble du personnel.

---

[1] Dans l'énonciation du plan de réussite de l'école, ces événements sont des moyens pour augmenter le répertoire de compétences des élèves et augmenter leur chance de réussite. Cf. Plan de réussite de l'école, p. 1.

Les parents ont une perception positive de l'école : ils considèrent que le système PRIVILÈGES joue un rôle très important dans le développement d'un climat scolaire sécuritaire et accueillant. Selon eux, les enseignants se préoccupent des jeunes et pas seulement de leur tâche. La violence et l'intimidation ont diminué radicalement. Plusieurs parents disent choisir cette école justement pour l'encadrement sécuritaire et social qu'elle procure, les valeurs éducatives qu'elle véhicule et le respect des enfants comme êtres humains et adultes en devenir. De plus, ils se sentent appréciés par les enseignants.

Les responsables des organismes communautaires qui participent à la réalisation des activités PRIVILÈGES considèrent que la relation qu'ils ont pu établir avec l'école à travers ces activités confère à leur mission une solide assise : ils peuvent transmettre aux élèves les valeurs de la solidarité sociale. À cet égard, le travail de création de liens entre les organismes et l'école, réalisé grâce au projet *Famille, École, Communauté : Réussir Ensemble* se présente comme la cheville ouvrière indispensable à la consolidation de cette dimension éducative.

Conclusion

La création d'un climat scolaire positif facilite la création des conditions qui favorisent les apprentissages, la réussite scolaire et l'épanouissement des élèves et du personnel de l'école. Cependant, pour que le système PRIVILÈGES puisse être instauré et survivre, cinq conditions essentielles deviennent des incontournables :

1. Le leadership de la Direction de l'école et sa croyance dans ce système.

2. L'adhésion de toute l'équipe–école, car un seul maillon faible peut déséquilibrer l'ensemble des acteurs.

3. L'insertion, dans la tâche de l'enseignant, des activités PRIVILÈGES.

4. La formation d'un Comité PRIVILÈGES pour assurer un ajustement constant entre les besoins des élèves, des intervenants et des équipes–cycles.

5. La nomination d'un responsable du système. Dans son état actuel de développement, le système exige un suivi serré des activités et un ajustement constant de son fonctionnement.

La participation aux activités stimule la collaboration dans la vie de l'école et permet aux enseignants de transmettre des habiletés sociales dans un climat convivial et non contraignant. Avec la mise en œuvre du système PRIVILÈGES, d'après le témoignage de certains enseignants, l'école a connu une diminution notable des actes d'incivilité, de violence et d'impolitesse. L'exercice de la discipline a changé : les enseignants ont tendance à appliquer moins de sanctions coercitives et sont constamment à la recherche de moyens pour stimuler l'autorégulation de l'élève. Le climat scolaire positif facilite la recherche et l'expérimentation de nouvelles façons d'exercer la discipline, ce qui permet l'enrichissement du coffre à outils de l'enseignant.

Le système PRIVILÈGES se présente comme un outil puissant pour s'attaquer aux problèmes sociaux et scolaires et pour créer un climat scolaire positif. La possibilité de trouver une solution constructive aux problèmes sociaux de l'école et de créer un bon

climat scolaire prédisposant aux apprentissages scolaires et sociaux, encourage et soutient la participation du personnel et des élèves à la mission éducative de l'école. Ces facteurs ont une influence positive dans la recherche et l'intégration des pratiques éducatives efficaces.

L'environnement socio-éducatif[1]

Pratiques éducatives
Climat scolaire
Système PRIVILÈGES
Problèmes scolaires et sociaux

Figure 1 – Le rôle du système PRIVILÈGES dans la transformation de l'environnement socio-éducatif.

La figure 1 nous permet de visualiser, de façon schématique, le rôle du système PRIVILÈGES dans le processus de transformation de l'environnement socio-éducatif. Nous pouvons constater que, de par sa position structurelle, le système PRIVILÈGES facilite l'intervention et la solution des problèmes sociaux et scolaires (habiletés sociales, discipline, intimidation, incivilités, etc.). Le système PRIVILÈGES permet aussi le façonnement d'un climat scolaire, comme nous venons de le démontrer.

Le système PRIVILÈGES agit comme un générateur sur les pratiques éducatives : l'encadrement des élèves, l'emphase sur la réussite éducative, la qualité de l'enseignement, les occasions d'investissement scolaire et parascolaire, la participation des parents, le leadership éducatif et le style de gestion de la Direction (JANOSZ, GEORGES et PARENT, 1998 : 295). Grâce à l'existence d'un procédé de régulation et de rétroaction, le système PRIVILÈGES permet à l'équipe–école de se faire une représentation adéquate de la situation scolaire des élèves, de procéder à son analyse et à la recherche de solutions. Le fonctionnement de l'instance délibérative (le Comité PRIVILÈGES) permet aux participants d'avoir la distance critique nécessaire pour évaluer les résultats de l'intervention et réaliser les ajustements qui s'imposent.

1 Ce schéma est tiré de JANOSZ, GEORGES et PARENT, 1989 : 292.

Nous venons de présenter une description et un modèle d'articulation théorique du système PRIVILÈGES avec l'environnement socio-éducatif de l'école Notre-Dame-du Canada. Il s'agit essentiellement d'une première démarche, d'une première tentative de compréhension du fonctionnement et des possibles incidences de ce dispositif de renforcement positif. Le système d'encadrement est en pleine évolution et ses composantes (octroi de coupons, activités PRIVILÈGES, Comité PRIVILÈGES, équipes–cycles, équipe–école) possèdent un fort potentiel de changement. Nous espérons que cet exercice de représentation du système puisse contribuer à son amélioration et à sa diffusion dans d'autres milieux.

Bibliographie

ABU–DUHOU, A. (1999). ***School Based Management***. Paris : UNESCO.

AMES, C. (1992). « *Achievement Goals and the Classroom motivational climate* ». In : D.H. Schunck and J.L. Meece (Ed). ***Student Perception in the Classroom***, Hillsdale : Erlbaum, p. 327–348.

ARCHAMBAULT, J. ● R. CHOUINARD (1996). ***Vers une gestion éducative de la classe***. Montréal : Gaëtan Morin.

BERTHELOT, B. (2001). ***Imposture pédagogique***, http://www.sauv.net/imposture.htm

BOURDIEU, P. (1986). ***Le sens pratique***. Paris : Éditions du Minuit.

CHARLOT, B. ● J. EMIN (1997). ***La violence à l'école : État des savoirs***. Paris : Armand Collin.

CONSEIL SUPÉRIEUR D'ÉDUCATION (1999). ***Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis***. Québec : Le Conseil.

CRONE, D.A. ● R. H. HORNER (2003). ***Building Positive Behaviour Support Systems in Schools***. London : The Guilford Press.

CSSS (2005). ***Portrait de clientèle. Population du territoire de Vanier***. CSSS–Québec Sud, avril 2005, s.p.

DEBARBIEUX, E. (2003). ***Microviolences et climat scolaire : évolution 1995–2003 en écoles élémentaires et collèges***.

DESBIENS, N. (2003). ***Intimidation et violence en milieu scolaire***. *Conférence prononcée au Centre Jeunesse de Québec – Institut Universitaire*, 4 mars 2003.

DIXON–KRAUSS, L. (1996). ***Vygotsky in the Classroom. Mediated Literacy Instruction and Assessment***. New York : Longman Publishers.

ÉCOLE NOTRE-DAME-DU-CANADA (2004a). ***Famille, École, Communauté : Ensemble pour la réussite***. Document photocopié. Québec : École Notre-Dame-du-Canada, M.A.J. août 2004, n° 701.

ÉCOLE NOTRE-DAME-DU-CANADA (2004). ***Projet éducatif et plan de réussite. Dans Guide de procédures. Cahier de gestion 2004–2005***. Québec : École Notre-Dame-du-Canada, section 7, s.p.

FURMAN, B. • T. AHOLA (2003). ***Solution Talk, Hosting Therapeutic Conversations***. Maine : UHR Books.

GARFINKEL, H. (1992). ***Studies in Ethnomethodology***. Cambridge : Polity.

GIDDENS, A. (1994). ***Les conséquences de la modernité***. Paris : L'Harmattan.

GOTTFREDSON, G.C. • D.C. GOTTFREDSON (1985). ***Victimation in Schools***, New York : Plenum Press.

JANOSZ, M. • P. GEORGES • S. PARENT (1998). « L'environnement socio-éducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation ». ***Revue canadienne de psycho-éducation***, vol. 7, n° 2, p. 285–306.

KELLEY, E. A. (1981). « *Auditing School Climate* ». ***Educational Leadership***, 39 (3), p. 180–183.

LAVERDIÈRE, J. (2001). ***Portrait de la pauvreté sur le territoire du CLSC–CHSLD Basse-Ville–Limoilou–Vanier : Étude de la vulnérabilité socio-économique des quartiers et des secteurs de dénombrement***. Québec : CLSC–CHSLD.

MARZOUK, A. • D. ST-PIERRE (1998). ***Recherches, approches et considérations sur la discipline en milieu scolaire***. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.

MONTANDON, C. (1991). ***L'école dans la vie des familles***. Genève : SRS.

PARILLA, R. • X. MA et al. (2002). ***Développement de compétences pro-sociales***. Canada : Développement des Ressources humaines.

PEYRÉ, P. (2000). ***Compétences sociales et relations à autrui : une approche complexe***, Paris : L'Harmattan.

PERRENOUD, Ph. (2004). ***Métier d'élève et sens du travail scolaire***, Paris : ESF.

PICHÉ, M. • D. TREMBLAY (2004). ***Les activités PRIVILÈGES. École Notre Dame du Canada***. Document photocopié, s.p.

PICHÉ, S. (2003). ***Précurseurs motivationnels des performances sportive et scolaire***. Thèse de maîtrise. Québec : Université Laval.

POURTOIS, J.-P. • H. DESMET (2000). ***Le parent éducateur***, Paris : PUF.

PRETEUR, Y. • M. DE LÉONARDIS (1995). ***Éducation familiale, image de soi et compétences sociales***. Bruxelles : De Boeck.

REITZEL, J. • D. KHEY (2003). « Applying Messner and Rosensfeld's Institutional Anomy Theory ». ***The American Society of Criminology***. Denver : Colorado.

ROYAL, L. • L. LAFORTUNE (2004). « *L'équipe école engagée dans son plan de réussite en défi des apparences* ». ***Vie pédagogique***.

RUTTER, M. (1983). « School Effects on Pupil Progress : Research Finding and Policy Implications ». *Child Development*, 54, p. 1–29.

SHARP, S. (1996). « Self-Esteem, Response Style and Victimation : Possible Ways of Preventing, Victimation Through Parenting and School Based Training Programs ». *School Psychology International*, p. 17.

SMITH, P. K. (2001). *Violence in school : the response in Europe*. London : Routledge Farmer.

SMITH, P. K. • S. SHARP (1994). *School Bullying : insight and perspectives*. London : Routlege.

ST-PIERRE, M. • L. BRUNET (2004). *De la décentralisation au partenariat : administration en milieu scolaire*. Québec : PUQ.

TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : les Éditions Logiques.

TROMAN, G. • P. WOODS (2001). *Primary Teacher's Stress*, London : Routlege Farmer.

VATZ LAAROUSSI, M. et al. (2003) *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour de groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Rapport de recherche. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

WOOD, P. (1983). *Sociology and the Classroom. An interactional viewpoint*. London : Routledge.

WOOD, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : A. Colin.